

**LUKU- JA KIRJOITUSVAIKEUDEN YHTEYS ITSETUNTOON 6.–9. LUOKAN
OPPILAILLA – TAPAUSTUTKIMUS**

Maija Niemelä

Logopedian pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2014

Oulun yliopisto

Humanistinen tiedekunta

Logopedia

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

KIITOKSET

1	JOHDANTO	1
1.1	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus	2
1.1.1	Määritelmä ja esiintyvyys	2
1.1.2	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden syyt	3
1.1.3	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden liitännäisoireet	4
1.2	Itsetunto	5
1.2.1	Itsetunnon määrittely	5
1.2.2	Itsetunnon kehitys	6
1.2.3	Itsetunnon rakentuminen ja siihen vaikuttavat tekijät	7
1.3	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden yhteys itsetuntoon kouluikäisillä	9
1.3.1	Aikaisempia tutkimuksia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden yhteydestä itsetuntoon kouluikäisillä	10
2	TUTKIMUSONGELMAT	15
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	16
3.1	Tutkittavat	16
3.2	Tutkimuksen suorittaminen	17
3.3	Aineiston analysointi	18
4	TULOKSET	20
4.1	Miten nuori kokee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden olevan yhteydessä hänen itsetuntoonsa?	20
4.2	Miten eri tekijät ovat yhteydessä itsetuntoon?	23
4.2.1	Kouluympäristöön liittyvät tekijät	23

4.2.2	Kotiympäristöön ja vapaa-aikaan liittyvät tekijät.....	33
4.2.3	Elämänlaatuun liittyvät tekijät.....	36
4.3	Miten vanhemmat suhtautuvat nuoren lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen ja miten he kokevat sen vaikuttavan nuoren elämään?	38
5	POHDINTA	44
5.1	Tutkimustulosten tarkastelu.....	44
5.1.1	Luku- ja kirjoitusvaikeuden yhteys nuoren itsetuntoon	44
5.1.2	Kouluympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys oppilaan luku- ja kirjoitusvaikeuteensa ja itsetuntoonsa.....	45
5.1.3	Kotiympäristöön ja vapaa-aikaan liittyvien tekijöiden yhteys oppilaan luku- ja kirjoitusvaikeuteensa ja itsetuntoonsa.....	50
5.1.4	Luku- ja kirjoitusvaikeuden yhteys nuoren elämänlaatuun.....	51
5.1.5	Vanhempien suhtautuminen nuoren luku- ja kirjoitusvaikeuteen ja sen yhteys nuoren elämänlaatuun.....	52
5.2	Menetelmän arviointi.....	53
5.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	54
5.4	Jatkotutkimus	57
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	

Maija Niemelä

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielma, lokakuu 2014, 63 sivua + 7 liitettä

Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, Logopedia

LUKU- JA KIRJOITUSVAIKEUDEN YHTEYS ITSETUNTOON 6.–9.

LUOKKALAISILLA OPPILAILLA – TAPAUSTUTKIMUS

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, onko lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudella yhteyttä 6.–9. luokkalaisten suomalaisten nuorten itsetuntoon. Lisäksi pyrin selvittämään heidän vanhempien ajatuksia ja suhtautumista heidän nuortensa luku- ja kirjoitusvaikeutta kohtaan sekä vanhempien ajatuksia nuoren itsetunnosta.

Tein tutkimuksen osana Lukuinto-ohjelmaa ja valitsin tutkittavat Lukuinto-ohjelmaan kuuluvista Oulun alueen peruskouluista. Tutkimukseen osallistui yhteensä kolme lukivaikeudesta kärsivää oppilasta (oppilaat 1, 2 ja 3). Tutkimukseen osallistui myös oppilaiden vanhemmat. Tutkittavista yksi oli 6. luokkalainen ja kaksi oli 9. luokkalaista. Tutkimusmenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua ja lisäksi vanhemmat täyttivät kyselylomakkeen.

Oppilaat kokivat muun muassa huonommuuden ja turhautumisen tunteita luku- ja kirjoitusvaikeuden vuoksi. Vaikeuksista huolimatta tutkittavat nuoret suhtautuivat itseensä positiivisesti ja olivat hyväksyneet vaikeudet osaksi itseään. Oppilaiden itsetuntoon vaikuttivat vanhempien, kavereiden ja opettajien suhtautuminen vaikeuksiin. Nuoret kokivat saavan eniten positiivista suhtautumista ja ymmärrystä vanhemmiltaan. Opettajien koettiin suhtautuvan positiivisesti luku- ja kirjoitusvaikeuteen, mutta oppilaat toivoivat luokanopettajilta parempaa ymmärrystä ja enemmän huomiota luku- ja kirjoitusvaikeutta kohtaan. Erityisopetus koettiin hyvänä. Kavereilta oppilaat saivat sekä positiivista että negatiivista suhtautumista luku- ja kirjoitusvaikeuteen. Nuoret eivät kokeneet luku- ja kirjoitusvaikeudella olevan vaikutusta heidän elämänlaatuun. Jatko-opintojen valinnassa yläkouluikäiset nuoret ottivat huomioon vaikeudet. Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna tuloksissa oli sekä yhteneväisyyksiä että ristiriitoja. Tutkimuksen pienen otantamäärän vuoksi tuloksia ei voida yleistää suomalaisiin.

Avainsanat: elämänlaatu, itsetunto, lukemisen- ja kirjoittamisen vaikeus, minäkuva, oppimisvaikeudet

KIITOKSET

On kulunut pitkä aika tämän uurastuksen parissa, mutta vihdoin lähes kahden vuoden työ alkaa olla päättymässä. Samaan aikaan on täytynyt suorittaa myös muita loppuvaiheen opintoja päätökseen. Välillä tuntuu, että koko opiskeluaika on ollut yhtä suorittamista ja pakertamista. Kaikkea opiskelutyötä on ollut kuitenkin tasapainottamassa myös vähintään yhtä isossa osassa oleva muu opiskelijaelämä. Suurin kiitos kuuluu siis kaikille ihanille kurssiystävälle, jotka ovat tehneet opiskeluajasta ikimuistoisen. Olen saanut teiltä valtavasti tukea ja saanut jakaa opiskeluaikana niin ilot kuin surutkin. Ilman teitä en varmaan olisi edes tässä vaiheessa, kirjoittamassa kiitoksen sanoja omaan pro gradu -tutkielmaani. Nyt se kuulostaa niin hullulta että olen oikeasti tehnyt tämän! Nyt voi todeta, että opiskeluaika on ollut yksi parhaimmista elämänjaksoista tähän mennessä, siitä ei ole epäilystäkään!

Haluan kiittää myös tutkimuksen ohjannutta dosentti Anneli Ylihervaa, joka on antanut paljon ideoita tutkielman parantamiseen koko tutkimuksen ajan. Haluan kiittää Lukuinto-ohjelmaa ja siihen kuuluvia Oulun alueen peruskouluja, joista sain haastateltavat nuoret tutkimukseeni. Haluan kiittää kyseisten koulujen erityisopettajia, jotka auttoivat minua löytämään sopivat henkilöt haastatteluun. Erityinen kiitos kuuluu tietenkin ihanille oppilaille ja heidän vanhemmilleen, jotka suostuivat osallistumaan tutkimukseeni.

Suuret kiitokset kuuluvat myös perheelleni, joka on tukenut minua koko opiskeluiden ajan, jotta olen voinut keskittyä täysillä opiskelemiseen. Te olette tehneet mahdolliseksi sen, että olen saanut nauttia täysin siemauksin opiskeluajasta. Teidän tuki on ollut korvaamatonta. Lopuksi haluan kiittää poikaystävääni kaikesta kuuntelusta ja tuesta, tsemppaamisesta tutkimuksen tekemisessä, oikoluvusta sekä erityisesti kaikesta IT-tuesta!

Helsingissä 6.10.2014

Maija Niemelä

1 JOHDANTO

Lukeminen on yksi kielellisten taitojen tärkeä osa ja sillä voidaan kerätä olennaista tietoa ympärillä olevasta maailmasta (Chiarenza, Olgiati, Trevisan, DeMarchi & Casarotto, 2013). Nyky-yhteiskunta, kulttuurimme ja elämämme rakentuvat suurelta osin kirjoitetun kielen ympärille (Nurmi ym., 2006 s. 92–93). Lukemisen ja kirjoitetun kielen taito korostuu elämässämme, koska tarvitsemme näitä taitoja päivittäin.

Qvanström (2013) on artikkelissaan tuonut esille, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat ulottua hyvinkin kauas, kuten sosiaaliseen pärjäämiseen ja työelämässä selviämiseen. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet aiheuttavat monille myös tunne-elämän ongelmia, ja lapsille koulunkäynti saattaa aiheuttaa epäonnistumisen pelkoa ja opiskelumotivaation laskua, mitkä ovat yhteydessä itsetuntoon (Undheim & Sund, 2008). Ongelmat aiheuttavat suorituspainetta koulutehtävissä ja käsitys omasta huonommuudesta voi alkaa kehittyä jo ensimmäisinä kouluvuosina (Qvanström, 2013). Jotta lapselle kehittyisi positiivinen kuva itsestä, tarvitsee lapsi onnistumisen kokemuksia ja kannustavaa ilmapiiriä (Glazzard, 2010; Terras ym., 2009).

Myös opetussuunnitelmaan sisältyy kohta, jonka mukaan perusopetuksen tulisi taata mahdollisuus terveeseen itsetunnon kehittymiseen koululaisilla (Opetussuunnitelma, 2004). Tästä huolimatta aikaisempien tutkimusten perusteella nuorilla, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, esiintyy huomattavan paljon itsetunnon puutoksia (Terras, Thompson & Minnis, 2009; Alexander-Passe, 2006). Myös käyttäytymisen ja psyykkisen puolen häiriöt ovat yleisiä lapsilla ja nuorilla, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 72; Boada, Willcutt & Pennington, 2012).

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, voiko lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudella olla yhteyttä nuorten itsetuntoon. Tutkin, miten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus saattaa olla yhteydessä nuoren itsetuntoon, minkälaisia tunteita se herättää, miten ympäristö siihen suhtautuu ja miten se vaikuttaa nuoren elämänlaatuun. Tutkin myös näiden nuorten vanhempien suhtautumista nuoren lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen.

1.1 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus

Puhuttaessa lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudesta voidaan käyttää termejä lukivaikeus, lukihäiriö, lukemisvaikeus tai dysleksia (Aro, 2008; Niilo Mäki Instituutti, 2013). Termit ovat käytännöllisesti katsoen identtisiä ja vakiintuneet suomen kieleen (Aro, 2008). Tutkimuksessani käytän selvyyden vuoksi termiä lukivaikeus, joka kuvaa yleisesti lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia.

Lukivaikeus voidaan lajitella kehityksellisiin ja hankittuihin (Korhonen, 2005; Scerri & Sculte-Körne, 2010). Yleisimmin kehityksellisellä tarkoitetaan ongelmia, jotka ovat alkaneet ilmetä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tässä tutkimuksessa keskityn kehityksellisiin lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin. Hankittu lukivaikeus voi olla esimerkiksi seurausta jostakin myöhemmällä iällä sattuneesta aivoihin kohdistuneesta tapaturmasta, joka on vahingoittanut jo olemassa olevia taitoja (Brousseau, Buchanan & Saunders, 2009).

1.1.1 Määritelmä ja esiintyvyys

Lukivaikeudella tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta, joka ei ole sidoksissa älylliseen kapasiteettiin, näköön, kuuloon tai neurologiseen sairauteen (Fletcher, 2009; Gersons-Wolfensberger & Ruijsenaars, 1997). Siitä voidaan käyttää myös nimitystä erityinen oppimishäiriö, joka on alun perin neurobiologinen ongelma (Fletcher, 2009; Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Erityisellä oppimishäiriöllä tarkoitetaan sitä, että ongelmat eivät liity laaja-alaiseen oppimishäiriöön, vaan vaikeuksia esiintyy suhteellisen kapea-alaisella taitoalueella (Aro, 2008). Lukivaikeus voi olla myös osa laajempaa kielellistä häiriötä (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001). Heikko lukemisen ja kirjoittamisen taito voi viivästyttää kielellistä kehitystä, jolloin oppimisvaikeudet voivat vähitellen laaja-alastua (Bishop & Snowling, 2004).

Lukivaikeuden tunnusomaiset piirteet vaihtelevat iän mukaa, alaluokilla suurimmat ongelmat ovat teknisessä lukemisessa ja sen sujuvuudessa (Lyon ym., 2003). Myöhemmässä vaiheessa ongelmat painottuvat yhä enemmän tekstien ja oppiaineiden ymmärtämiseen. Ymmärtämisen lisäksi ongelmia esiintyy usein myös tekstien oma-aloitteisessa tuottamisessa, kuullun ymmärtämisessä sekä vieraissa kielissä. Myös

äännetietoisuus, nimeämisvaikeudet ja kielellisen muistin ongelmat liittyvät vahvasti lukivaikeuteen (Takala, 2006).

Lukivaikeuden prosentuaalinen esiintyvyys riippuu pitkälti siitä, mitä kriteereitä diagnosoinnissa käytetään (Le Jan ym., 2011). Määrä vaihtelee myös sen mukaan, puhutaanko lukivaikeudesta vai lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista (Ahvenainen & Holopainen, 2005, s. 73–74). Rajanveto normaalin oppimiseen kuuluvien ongelmien ja varsinaisten lukivaikeuksien välille on hankalaa ja aiheuttaa määrällisiä muutoksia lukumääriin. Spesifejä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (engl. *specific learning disability*) esiintyy noin 3–10 %:lla, riippuen käytetystä menetelmästä (Korhonen, 2005; Rutter ym., 2004). Lukivaikeus ei kuitenkaan kata kaikkia lukemaan oppimiseen liittyviä ongelmia (Takala, 2008). Karande ja Kulkarni (2005) ovat todenneet lukivaikeuden aiheuttavan 80 % kaikista oppimisvaikeuksista kouluikäisillä lapsilla ja nuorilla.

1.1.2 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden syyt

Vaikka lukivaikeus on hyvin yleinen ongelma, ja siitä on olemassa monia teorioita, sitä ei ole kuitenkaan kyetty selittämään tarpeeksi kattavasti (Petkov, O'Connor, Benmoshe, Baynes & Sutter, 2005). Lukivaikeuden selitysteorioita on neljä: *fonologisen prosessoinnin teoria*, *auditiivisen prosessoinnin teoria*, *visuaalisen prosessoinnin teoria* ja *pikkuaivoteoria*. Fonologista teoriaa pidetään tällä hetkellä vallitsevimpana ja uskottavimpana teoriana lukivaikeudelle (Scerri & Sculte-Körne, 2010). Se, mikä on muiden teorioiden osuus ja niiden mahdollinen päällekkäisyys fonologisen teorian kanssa on kiistanalaista (Takala, 2006).

Fonologisen prosessoinnin teorialla viitataan lukivaikeuksien taustalla oleviin kielellisten taitojen ongelmiin (Lyon ym., 2003). Erityisesti ongelmia esiintyy sanaa pienempien fonologisten yksiköiden tunnistamisessa ja käsittelyssä (Scerri & Sculte-Körne, 2010; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994).

Lukivaikeuksien perimmäiset syyt löytyvät yleisesti joko perimästä tai ympäristöstä (Scerri & Sculte-Körne, 2010). Noin puolella lukivaikeustapauksista on perinnöllinen tausta (Paracchini, Scerri & Monaco, 2007). Pojilla on tyttöjä suurempi riski

perinnölliseen lukivaikeuteen (Korhonen, 2005). Perinnöllisyyden suuresta merkityksestä kertoo tutkimustulokset, joiden mukaan identtisillä kaksosilla lukivaikeuden geneettinen riski on kaksi kertaa todennäköisempi kuin epäidenttisillä kaksosilla (Paracchini, Scerri & Monaco, 2007). Perinnölliset tekijät eivät ole aivan yksiselitteisiä, koska kyseessä voi olla myös niin sanottu sosiaalinen perimä, jolloin kielellinen virikekulttuuri siirtyy sukupolvelta toiselle (Korhonen, 2005; Paracchini ym., 2007). Perinnöllisyyden lisäksi kehityksellisessä lukivaikeudessa voi taustalla olla jokin synnynnäinen rakenteellinen poikkeavuus (Korhonen, 2005). Tämän seurauksena kirjoitetun kielen oppimisessa ilmenee ongelmia.

Myöhempiä mahdollisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia voidaan myös ennakoida varhaisvaiheen kehityksestä (Gooch, Hulme, Nash, Snowling, 2014). Varhaisvaiheen kehityksessä motoriikan vaikeudet ja kielellisen kehityksen heikko taso voivat olla merkkejä myöhemmästä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta ja ylipäättään lukemisen ja kirjoittamisen tasosta.

1.1.3 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden liittämisoireet

Kliininen kokemus ja tutkimustulokset ovat osoittaneet, että lukemisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein myös muitakin vaikeuksia (Gooch ym., 2014; Korhonen, 2005). Kun lapsella esiintyy samanaikaisesti kaksi tai useampia kognitiivisia häiriöitä, puhutaan *komorbiditeetista* (Korhonen, 2005). Lukemisen vaikeus lisää todennäköisyyttä muun muassa tarkkaavaisuus-yliaktiivisuushäiriöön, muihin oppimisvaikeuksiin, tunne-elämän häiriöihin ja käyttäytymisen ongelmiin (Boada, Willcutt & Pennington, 2012; Korhonen, 2005). Henkilöllä, jolla on lukivaikeus, on suurempi riski ahdistuneisuushäiriöihin, kuten stressioireisiin tai paniikkihäiriöön (Whitehouse, Spector & Cherkas, 2009). Tunmer ja Greaney (2010) on myös todennut, että erityisesti poikien osalta lukivaikeus on yhteydessä häiriökäyttäytymiseen koululuokassa. Häiriökäyttäytymisen takana voi olla monen tekijän yhteisvaikutus (Tunmer & Greaney, 2010). Jatkuvat epäonnistumiset oppimisessa johtavat negatiiviseen ajatteluun itsestä ja omista kyvyistä, jonka vuoksi oppilas ei yritä tarpeeksi ja pyrkii salaamaan omat vaikeudet. Nämä yhdessä voivat aiheuttaa oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen koululuokassa. Negatiivinen ajattelu itsestä ja omista

kyvyistä voi myös olla yhteydessä oppilaan itsetuntoon (Alexander-Passe, 2010; Glazzard, 2010). Lukivaikeus aiheuttaa monesti sekundaarisia ongelmia myös koulun eri oppiaineissa (Takala, 2006). Erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat yhteydessä matematiikkaan ja vieraisiin kieliin (Pitkänen, Dufa, Harju, Latva & Taittonen, 2004).

1.2 Itsetunto

Itsetuntoa on itseensä luottaminen ja itsestä pitäminen sekä itsensä arvostaminen omista heikkouksista huolimatta (Keltikangas-Järvinen, 2010 s. 13–16). Itsetunto on osa minäkäsitystä (kaavio 1) (Seigley, 1999). Minäkäsitykseen liittyvä käsitteistö on hyvin laaja ja muun muassa käsitteitä *minä*, *minäkäsitys*, *minäkuva* ja *itsetunto* on usein vaikea erottaa toisistaan (Aho, 1987, s. 3). Minäkuvalla eli minäkäsityksellä tarkoitetaan käsitystä, joka ihmisellä on itsestään (Seigley, 1999). Kirjallisuudessa minäkuva ja minäkäsitys -käsitteet ymmärretään usein toistensa synonyymeinä (Aho, 2005). Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa tarkoitan samaa asiaa käsitteillä minäkuva ja minäkäsitys.

1.2.1 Itsetunnon määrittely

Itsetunto käsitetään minäkuvan positiivisuuden määränä, kuinka paljon ihminen näkee hyviä ominaisuuksia itsessään (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 16–17). Scheinin (1990, s. 81) mukaan ”minäkäsitys on niiden käsitysten, asenteiden ja tuntemusten joukko, joka yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä sekä siinä oleviin ihmisiin ja yhteisöihin”.

Itsetunto jakautuu eri osa-alueisiin (Brooke, 1995; Elbaum & Vaughn, 2003). Nuorilla itsetunto jakautuu neljään osaan: *yleiseen*, *sosiaaliseen*, *akateemiseen* sekä *nuoren ja vanhemman väliseen* itsetuntoon. Itsetunto ei ole kuitenkaan vain oman itsensä arvostamista ja hyväksymistä, se on myös toisten ihmisten kunnioittamista, mikä vahvistaa sitä, että itsetunto on ennemminkin yksilön sisällä oleva oman arvokkuuden määrä (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 18–19).

Itsetunto ja itsetunnon kokeminen voi olla tehtävä- ja tilannesidonnainen, ja se voi ilmetä eri tavoin eri tilanteissa (Vilkko-Riihelä & Laine, 2007). Tehtävä- ja tilannesidonnaisuuden lisäksi itsetunto voidaan jakaa yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 24). Yksityisellä itsetunnolla tarkoitetaan sitä, mitä yksilö itsestään ajattelee. Julkisella itsetunnolla tarkoitetaan sitä, minkälaisen kuvan hän itsestään antaa muille ja mitä hän käytöksellään ilmaisee.

1.2.2 Itsetunnon kehitys

Itsetunnon ja minäkuvan kehittymisestä on olemassa monia toisistaan eroavia näkemyksiä (Aho, 2005). Näkemykset poikkeavat sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden ja yksilön sisäisten tekijöiden painotuksesta riippuen. Itsetunnon perusta on varhaislapsuudessa ja siihen liittyvissä kokemuksissa (Dalgas-Pelish, 2006).

Varhaisvaiheen jälkeen itsetunnon kehittymiseen vaikuttavaa paljon vanhempien suhtautuminen lapsen onnistumisiin ja epäonnistumisiin sekä lapsen ja vanhemman välinen suhde (Dalgas-Pelish, 2006; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 123). Kouluikäinen lapsi ajattelee asiat helposti hyvin mustavalkoisena (Laine, 2005, s. 34). Yleisesti ensimmäisellä luokka-asteella lapset ovat kuitenkin positiivisesti ja myönteisesti asennoituneet itseensä. Kouluikäisen itsetuntoa rakentavat vanhempien lisäksi myös koulu, kaverit ja harrastukset (Dalgas-Pelish, 2006).

Koulussa opettajat vaikuttavat omilla asenteillaan ja käyttäytymisellään lapsen itsetuntoon (Dalgas-Pelish, 2006; Glazzar, 2010). Opettajan antamilla palautteilla on suuri merkitys lapsen minäkäsitykselle (Lawrence, 1996, s. 23). Palautteen perusteella oppilas arvioi itsensä ja omat taitonsa. Palautteet vaikuttavat myös siihen, mitä hän odottaa itseltään. Aho (1996, s. 12) on todennut, että yksilö toimii yleensä omien odotusten mukaisesti, joten palautteet vaikuttavat oppilaan tuleviin suorituksiin. Se, millä oppilas arvioi itseään, on vaikutusta hänen käsitykseensä omista kyvyistä.

1.2.3 Itsetunnon rakentuminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Itsetunto on kokonaisuus, joka rakentuu ja muovautuu elämän eri haasteissa ja tilanteissa (Robins & Trzeniewski, 2005). Jokaisella itsetunto on jollain osa-alueella parempi ja toisessa heikompi. Kenelläkään ei ole täysin puhtaasti hyvää tai huonoa itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 26).

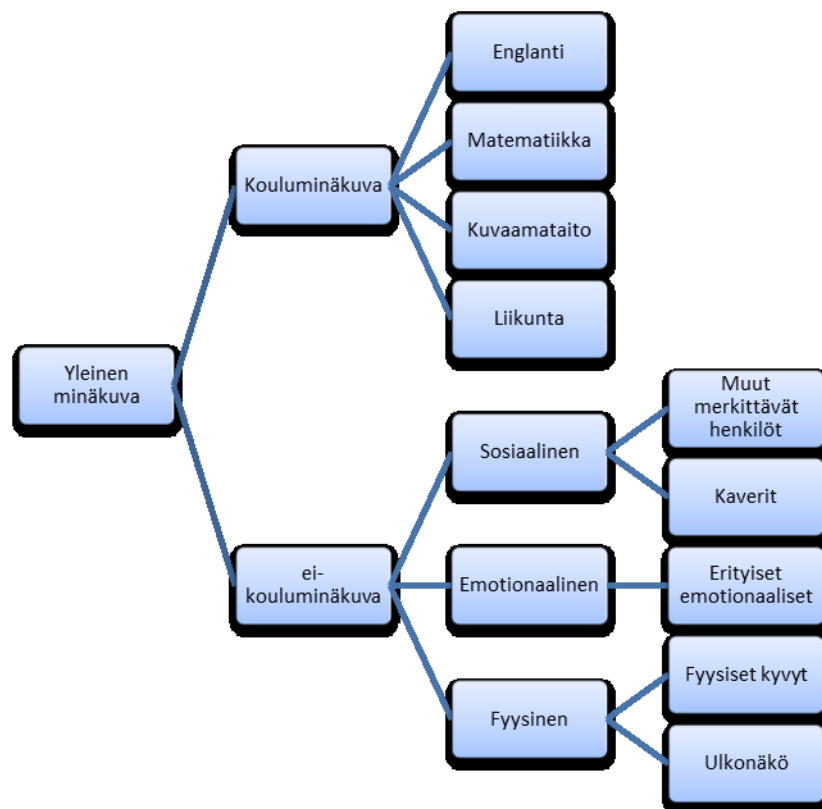
Itsetunnoltaan heikko on epävarma itsestään ja hänen käyttäytyminen on arkaa ja pelokasta (Alexander-Passe, 2006; Dalgas-Pelish, 2006). Yksilö saattaa vältellä sosiaalisia tilanteita, eikä ota turhia riskejä (Alexander-Passe, 2006). Toisaalta heikon itsetunnon omaava voi myös olla aggressiivinen käytökseltään. Tällä hän peittää omat pelkonsa ja heikkoutensa (Tunmer & Greaney, 2010). Aggressiivinen käyttäytyminen voi ilmetä muun muassa rehentelevänä ja häiritsevänä käyttäytymisenä (Alexander-Passe, 2006). Aggressiivinen käyttäytyminen voi johtaa yksilön tulevan syrjityksi, eikä hän ole hyväksytty tai suosittu (Laine, 2005, s. 124). Heikko itsetunto vaikuttaa myös minäkuvan heikkoon kehittymiseen (Alexander-Passe, 2006).

Keltikangas-Järvinen (2010, s. 17) on todennut, että hyvän itsetunnon omaavalla ihmisellä minäkuva on totuudenmukainen, jolloin hän tiedostaa omat vaikeudet, mutta niistä huolimatta arvostaa itseään. Omien heikkouksien sijaan hän arvostaa enemmän omia hyviä puolia. Hyvä itsetunto auttaa hyväksymään erilaisuutta ja sietämään ristiriitatilanteita (Aho, 1996, s. 43–44). Itsetunto on yhteydessä yksilön suoritusmotivaatioon. Hyvä itsetunto kannustaa yksilön ottamaan haasteita vastaan, eikä hän pelkää epäonnistumista.

Shavelsonin ym. (1976) mukaan minäkuvasta voidaan tunnistaa seitsemän ominaisuutta, jotka ovat yhteydessä itsetunnon rakentumiseen: *organisoiva, monitahoinen, hierarkinen, pysyvyys, kehittyvä, arvioiva* ja *eriytyvä* ominaisuus. Koetut kokemukset muodostavat yksilölle moninaisen aineiston, jonka perusteella hän tuottaa käsityksen itsestään ja suhteestaan ympäristöön (Shavelson ym., 1976). Organisoitavuus on minäkuvan ensimmäinen ominaisuus. Yksilö pyrkii jäsentämään kokemukset ja antamaan niille merkitykset. Kulttuuritausta vaikuttaa siihen, millä tavoin yksilö jäsentää kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Toinen minäkuvan ominaisuus on sen monitahoisuus. Monitahoisuus kertoo yksilön kategorisointisysteemistään, siitä, miten eri yksilöt kokevat erilaiset tilanteet. Kategorisointisysteemi voi sisältää muun

muassa koulussa pärjäämisen, sosiaalisen hyväksynnän, fyysisen ulkonäön ja kyvykkyyden.

Kolmas minäkuvan ominaisuus on sen hierarkisuus (Shavelson ym., 1976) (ks. Kaavio 1). Tällä tarkoitetaan edellä mainitun minäkäsityksen ominaisuuden eli monitahoisuuden järjestymistä hierarkisesti. Shavelsonin (1976) hierarkia rakenteessa ylimmäisenä on yksilön yleinen minäkuva, kokonaisvaltainen käsitys itsestään. Yleinen minäkuva jakautuu kahteen osaan suorituminäkuvaan eli kouluminäkuvaan (engl. *academic self-concept*) ja ei-kouluminäkuvaan (engl. *nonacademic self-concept*). Suoritusminäkuva kertoo millaisena yksilö pitää itseään kognitiivisissa suoritustilanteissa (Aho, 2005). Kouluminäkuvalle tarkoitetaan yksilön yleistä käsitystä itsestään oppilaana ja oppijana (Aho, 1987, s. 8). Kouluminäkuva ja ei-kouluminäkuva jakaantuvat edelleen pienempiin osa-alueisiin, loppuen yksilön kokemuksiin yksittäisissä tilanteissa (Shavelson ym., 1976).



Kaavio 1 Itsetunnon ja minäkäsityksen hierarkkinen rakenne Shavelsonia ym. (1976) mukailten

Neljäntenä ominaisuutena on minäkäsityksen pysyvyys (Shavleson ym., 1976). Tällä tarkoitetaan hierarkian pysyvyyttä ja sen vaikutusta yksilön itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Mitä alemmalla osa-alueella hierarkiassa liikutaan, sitä tilannekohtaisempia ja muuttuvampia itsearviot ovat. Näin ollen minäkäsitys ei ole alemmilla osa-alueilla yhtä vakaa kuin hierarkian ylemmillä osa-alueilla. Näillä alemmilla osa-alueilla yksikön itsetunto on enemmän tilannesidonnaista ja tästä johtuen helpommin muuttuvaa tilanteesta riippuen. Yleisen itsetunnon muuttumiseen tarvitaan kuitenkin monia ristiriidassa olevia tilanteita yleisen itsetunnon kanssa. Yksilöiden välillä on eroja siinä, kuinka stabiili heidän yleinen itsetunto on ja kuinka herkkä se on alempien hierarkian osa-alueiden ristiriidoille (Scheinin, 1990, s. 88).

Viides itsetunnon ja minäkäsityksen ominaisuus on sen kehittyminen (Shavelson ym., 1976). Pienillä lapsilla itsetunto ja minäkäsitys ovat tilannesidonnaisia ja eriytymättömiä (Scheinin, 1990, s. 88). Iän ja kokemuksen kautta itsetunto alkaa pikkuhiljaa eriytyä. Kuudentena itsetunnon ominaisuutena on sen arvioitavuus (Shavelson ym., 1990). Yksilö arvioi itseään kaikessa toiminnassaan. Arvioinnin kriteereinä yksilö käyttää muun muassa omia ihanteitaan ja tärkeiden ihmisten havaintoja. Se, mitä kukin yksilö pitää arvioinnissa tärkeänä on henkilökohtaista ja juontuu muun muassa hänen menneisyydestään tai kulttuurista. Seitsemäntenä ominaisuutena on itsetunnon eriytyvyys, itsetuntoa ei tule yhdistää asioihin joihin se ei kuulu.

1.3 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden yhteys itsetuntoon kouluikäisillä

Erityisesti kouluikäinen nuori on hyvin altis sosiaaliselle paineelle (Scheinin & Niemivirta, 2000). Jokainen haluaa hyväksyntää ja siksi huomioimme niin voimakkaasti ympäristön odotukset ja arvostukset. Lapsen kokemukset koulussa, erityisesti alemmilla luokilla, vaikuttavat voimakkaasti hänen ajatukseen siitä, millainen hän on (Elbaum & Vaughn, 2003). Jos lapsi kokee olevansa heikompi muun muassa kirjoittamisessa tai lukemisessa, vaikuttaa se hänen itsetuntoonsa. Oppimishäiriöisillä oppilailla heikko koulumenestyminen on voimakkaammin yhteydessä heikompaan itsetunnon tasoon verrattuna muihin ikätovereihin (Glazzard, 2010).

Koulussa opettajien ja luokkakavereiden toiminnalla on yhteyttä lukivaikeudesta kärsivän oppilaan itsetuntoon (Glazzard, 2010; Singer, 2008). Yläkoulussa opiskeleva murrosikäinen nuori on hyvin altis oppimiskokemusten lisäksi ikätovereilta tulevalle sosiaaliselle paineelle (Scheinin & Niemivirta, 2000). Nuori arvioi itseään ja vertaa sitä ikätovereihin. Juuri tässä suoritusminäkuvassa hän voi kokea itsensä joko todellista positiivisemmaksi tai huonommaksi (Aho, 1996, s. 18).

Opettajien ja luokkakavereiden lisäksi vanhemmilla on tärkeä rooli siinä, miten nuori suhtautuu itseensä ja ongelmiin lukemisessa ja kirjoittamisessa (Singer, 2008). Vanhempien suhtautuminen nuoren lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin heijastuu myös nuoren omaan suhtautumiseen vaikeuksista.

1.3.1 Aikaisempia tutkimuksia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden yhteydestä itsetuntoon kouluikäisillä

Aikaisempia tutkimuksia lukivaikeuden ja itsetunnon välisestä suhteesta on tehty jonkin verran (Aleksander-Passe, 2006; Glazzard, 2010; Humphrey, 2002; Singer, 2008; Terras ym., 2009; Undheim & Sund, 2008) (ks. taulukko 1). Lukivaikeutta itsessään on tutkittu hyvin paljon ja monipuolisesti, mutta itsetunnon ongelmia lukivaikeudessa ei ole tutkittu kovin paljon. Aikaisemmat tutkimukset ovat toteutettu pääsääntöisesti haastattelumenetelmillä tai kyselytutkimuksilla.

Tutkimusten perusteella on saatu ristiriitaisia tuloksia siitä, miten lukivaikeus on yhteydessä oppilaan itsetuntoon. Humphrey ja Neil (2002) ovat todenneet, että lukivaikeudella on negatiivinen yhteys itsetuntoon. Lukivaikeudesta kärsivillä oppilailla ilmenee tutkimusten mukaan paljon muun muassa sosiaalisen ja emotionaalisen käyttäytymisen ongelmia, kuten masennusta, koulustressiä ja heikkoa itsearvostusta (Undheim & Sund, 2008). Sosiaalisen ja emotionaalisen käyttäytymisen ongelmat ilmenevät erilaisina, kuten välttämiskäyttäytymisenä, aggressiivisena käyttäytymisenä tai arkana ja pelokkaana käyttäytymisenä (Humphrey, 2002). Ryanin (1992) mukaan emotionaaliset ongelmat alkavat kehittyä varhaisessa lukemisen opettelemisen vaiheessa, kun opetustyyli ei vastaa oppilaan oppimistapaa.

Lukivaikeudesta kärsivillä oppilailla on tutkimusten mukaan myös enemmän akateemisen itsetunnon heikentymistä verrattuna oppilaisiin ilman lukivaikeutta (Alexander-Passe, 2006). Chapmanin ja Tunmerin (2003) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ensimmäisillä luokka-asteilla ovat yhteydessä myöhempään akateemisen itsetunnon tasoon.

Huolimatta siitä, että monessa tutkimuksessa lukivaikeuden on todettu olevan yhteydessä negatiivisesti oppilaan itsetuntoon (Undheim & Sund, 2008; Aleksander-Passe, 2006), se ei kuitenkaan automaattisesti ole merkki huonosta itsetunnosta (Glazzard, 2010; Terras ym., 2009). Muun muassa Glazzard (2010) ja Terras ym. (2009) ovat todenneet, että lukivaikeudesta huolimatta oppilaalla voi olla hyvä itsetunto. Hyvään itsetuntoon vaikuttaa paljon se, miten opettajat, luokkakaverit ja vanhemmat suhtautuvat oppilaan lukivaikeuteen (Glazzard, 2010; Terras, 2009).

Käyttäytymisen perusteella voidaan siis osittain arvioida nuoren itsetunnon tasoa. Tutkimusten perusteella ympäristön suhtautumisella on vaikutusta siihen, millaisena nuori oman itsetuntonsa kokee (Undheim & Sund, 2008). Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta on saatu negatiivisia tuloksia (Glazzard, 2010 & Singer, 2008). Glazzard (2010) ja Singer (2008) ovat todenneet, että opettajan ankara käyttäytyminen vaikuttaa heikentävästi nuoren itsetuntoon. Opettajat on koettu uhkana itsetunnolle eikä heiltä ole saatu riittävästi tarvittavaa tukea. Opettajan asenteista saatiin kuitenkin myös positiivisia tuloksia (Glazzard, 2010). Glazzardin (2010) tutkimuksessa osa oppilaista koki opettajan ymmärtävänä, mikä oli positiivisesti yhteydessä oppilaan itsetuntoon.

Opettajien lisäksi myös luokkakaverien suhtautuminen on yhteydessä oppilaan itsetuntoon (Glazzard, 2010). Tutkimuksissa on tullut esille tuloksia, joissa oppilaat ovat kokeneet luokkakavereilta negatiivista suhtautumista lukivaikeuteen (Glazzard, 2010; Humphrey, 2002). Humphreyn (2002) tutkimuksessa lukivaikeudesta kärsivät oppilaat kokivat enemmän syrjäytymistä kaveripiireistä, kuin oppilaat ilman lukivaikeutta. Oppilaat ovat antaneet lukivaikeudesta kärsivälle oppilaalle negatiivista palautetta muun muassa negatiivisilla kommenteilla, kiusaamisella ja syrjinnällä (Glazzard, 2010).

Lukivaikeudesta kärsivät ovat tutkitusti saaneet osakseen myös positiivista suhtautumista luokkakavereilta (Glazzard, 2010). Positiivinen suhtautuminen on näkynyt muun muassa luokkakavereiden antamalla tuella ja avulla tehtävien

tekemisessä sekä pelkästään siinä, että lukivaikeuteen ei ole kiinnitetty mitään erityistä huomiota (Glazzard, 2010). Tällöin lukivaikeutta ei ole luokkakavereiden osalta tuotu mitenkään erityisesti esille, eikä sitä ole pidetty millään tavalla erilaisena.

Undheimin ja Sundin (2008) tutkimuksessa ilmeni ympäristön suhtautumiseen liittyviä ongelmia nuoren ja vanhemman välisestä suhteesta. Nuoret, joilla oli lukivaikeus, kokivat heikompaa sitoutumista vanhempiinsa. Toisaalta Singerin (2008) ja Glazzardin (2010) tutkimukset osoittivat, että lukivaikeudesta kärsivät oppilaat saivat tukea ja ymmärrystä nimenomaan juuri vanhemmilta. Lukivaikeudella näyttää olevan selvä vaikutus nuoren itsetuntoon ja se ilmenee monella osa-alueella, oppilas voi kokea itsetunnon paremmaksi esimerkiksi kotona kuin koulussa, jos saa kotona enemmän hyväksyntää ja tukea oppimiselle (Singer, 2008).

Oma tiedostaminen ja vaikeuksien hyväksyminen ovat ympäristön suhtautumisen lisäksi suuressa osassa siinä, miten oppilas kokee oman itsetunnon. Terrasin ym. (2009) tutkimuksen mukaan hyvä itsetunto ja omien vaikeuksien ymmärtäminen ja hyväksyminen auttavat lasta selviytymään lukivaikeuden aiheuttamista vaikeuksista. Hyvä itseluottamus myös auttaa suhtautumaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin positiivisesti (Terras ym., 2009).

Taulukko 1. Aikaisempia tutkimuksia lukivaikeuden ja itsetunnon välisestä yhteydestä

Tutkija(t)	Tutkimuksen tavoite	Koehenkilöt	Menetelmät	Tulokset
Glazzard (2010)	Opettajan, luokkakavereiden ja vanhempien vaikutus lapsen ja nuoren itsetuntoon	Diagnosoitu lukivaikeus (N=9), 14-15v	Yksilöllisesti puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Käytettiin British Educational Research Associationin säännöksiä	Opettajan asenteella oli yhteyttä oppilaan itsetuntoon. Luokkakaverit suhtautuivat positiivisesti lukivaikeuteen. Vanhemmat olivat kannustavia.
Terras, Thompson, Minnis (2009)	Lukivaikeuden ja psykososiaalisen toimintakyvyn vaikutus henkilön itsetuntoon	N=68 , pojat n=44 tytöt n=24, ikä 8-16 v., keski-ikä testaushetkellä 11;2 vuotta	Kyselytutkimus, SPPC sekä SDQ. Mitattiin myös lasten ja vanhempien ymmärrystä, asenteita ja niiden vaikutusta lukemisen vaikeuteen.	Sosiaalisen, emotionaalisen ja käyttäytymisen ongelmat olivat lukivaikeuksista kärsivillä yleisempiä kuin muulla väestöllä.
Undheim, Sund (2008)	Psykososiaalisten tekijöiden ja lukemisen vaikeuden vaikutus nuorten itsetuntoon	N=2464, ikä 12-15v., Oppilaat, joilla lukivaikeus n=191	Pitkittäistutkimus. Koehenkilöiden itseraportoituja vastauksia, kysymykset jaettu kahteen osaan	Lukivaikeus aiheutti oppilaille enemmän masennusta, koulustressiä, huolta kouluasioista, heikompia arvosanoja ja heikompaa sitoutumista vanhempiin. Heikompaa yleistä itsearvostusta ja sosiaalista hyväksyttävyyttä

SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, SPPS = Self-Perception Profile for Children

Taulukko 1. jatkuu

Tutkija(t)	Tutkimuksen tavoite	Koehenkilöt	Menetelmät	Tulokset
Singer (2008)	Koulusuoritusten yhteys itsetuntoon lukivaikeudesta kärsivillä oppilailla	N=60 yleisopetuksen oppilasta, ikä=9–12 v.	Haastattelumenetelmä	Opettajat ja luokkakaverit koettiin uhkana itsetunnolle. Tukea saatiin vanhemmilta.
Aleksander-Passe (2006)	Teini-ikäisten pärjääminen lukivaikeuden kanssa ja sen yhteys itsetuntoon	N= 19 teini-ikäistä dyslektikkaa, pojat n=12, tytöt n=7	Kolme standartoitua testiä itsetuntoon (CFSEI), selviytymiseen (CISS) ja masennukseen (BDI-)	Tytöillä enemmän emotionaalista ja välttämiseen perustuvia käyttäytymisstrategioita. Sekä tytöillä että pojilla ilmeni akateemisen itsetunnon alhaisuutta sekä masennusta.
Humphrey (2002)	Lukivaikeuden ja itsetunnon välinen yhteys	Kolme ryhmää 1. Dysleksiaryhmä yleisopetuksessa (N=23) 2. Erityisopetusryhmä (N= 34) 3. Kontrolliryhmä (N=26). Ikä 8-15 v.	Opettajan arviointiasteikko ja oppilaan itse raportointi	Dysleksia oppilailla enemmän itsetunnon heikentymistä, vetäytyvää käyttäytymistä ja apaattisuutta.

BDI-|| = Beck depression inventory, CFSEI = Culture-Free Self-Esteem Inventory,
 CISS = Coping inventory for stressful situations

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää haastatteluiden avulla onko lukivaikeudella vaikutusta itsetuntoon 6.-9. luokkalaisilla oppilailla. Pyrin myös selvittämään heidän vanhempien suhtautumista lukivaikeutta kohtaan ja miten vanhempien mielestä lukivaikeus vaikuttaa nuoren elämään. Tutkimuksellani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten nuori kokee lukivaikeuden olevan yhteydessä hänen itsetuntoonsa?
2. Mitkä koulu- ja kotiympäristöön tai vapaa-aikaan liittyvistä tekijöistä nuori kokee olevan yhteydessä hänen lukivaikeuteensa ja itsetuntoonsa?
3. Miten nuori kokee lukivaikeuden olevan yhteydessä hänen elämänlaatuunsa?
4. Miten vanhemmat suhtautuvat nuoren lukivaikeuteen ja miten he näkevät lukivaikeuden olevan yhteydessä nuoren elämään?

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Tutkittavat

Toteutin pro gradu -tutkimukseni osana Lukuinto-ohjelmaa, ja valitsin tutkittavat Lukuinto-ohjelmaan kuuluvista Oulun alueen peruskouluista. Etsin tutkimukseeni kolmea ensisijaisesti yläkouluikäistä nuorta. Tutkittavien tuli kyetä erittelemään tuntemuksiaan liittyen oppimisen ongelmiin ja vastaamaan haastattelukysymyksiin ja heidän tuli olla suomenkielisiä. Lukivaikeuden ei vaadittu olevan diagnosoitu, vaan oli riittävää, jos erityisopettaja oli todennut ongelman. Tutkittavilla tuli olla lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, mutta en edellyttänyt, että lukivaikeutta olisi diagnosoitu. Myös nuorten vanhempien edellytettiin osallistuvan tutkimukseen, koska halusin saada laajempaa käsitystä nuorten lukivaikeudesta ja sen mahdollisesta yhteydestä nuoren opiskeluun ja elämänlaatuun.

Tutkittavien valinnan tein koulujen erityisopettajien avustuksella. Yläkoulujen puolelta koulun erityisopettaja ehdotti minulla kahta 9. luokan oppilasta, joilla olisi vaikea lukivaikeus ja jotka myös täyttivät edellä mainitut kriteerit. Erityisopettajan tuntemuksen mukaan näillä kahdella oppilaalla oli selviä vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa ja hän tiesi heidän kykenevän erittelemään omia tuntemuksiaan. Koska yläkoulun puolelta sain vain nämä kaksi oppilasta tutkimukseeni, niin käännysin yhden alakoulun erityisopettajan puoleen ja löysin kolmannen kriteerit täyttävän oppilaan. Kaikki oppilaat ja heidän vanhempansa suostuivat osallistumaan tutkimukseeni. Oppilaat 1 ja 2 olivat 9. luokkalaisia ja oppilas 3 oli 6. luokkalainen.

Pilotoin haastattelun ja kyselyn yhdellä oppilas-vanhempi parilla. Pilotointiin osallistunut oppilas oli kurssikaverini terapia-asiakas, jolla oli juuri meneillään lukiterapia ja vanhempi oli hänen äitinsä. Näiden haastatteluiden perusteella muokkasin haastattelua ja kyselylomaketta tarkoituksenmukaisemmaksi tutkimukseeni. Pilotointiin osallistuneiden henkilöiden vastauksia käytettiin vain haastattelun ja kyselylomakkeen muokkaamiseksi ja he eivät ole osa tutkimusaineistoani.

3.2 Tutkimuksen suorittaminen

Aineiston keräämiselle anoin luvan Oulun kaupungin perusopetus- ja nuorisopalvelusta (Liite 1). Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen tiedustelin Lukuinto-ohjelmaan kuuluvien Oulun alueen peruskoulujen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Sopivien koulujen löydyttyä tiedustelin erityisopettajilta sopivia oppilaita tutkimukseen. Kun kolme sopivaa oppilasta löytyi, hain koulujen rehtoreilta kirjalliset tutkimusluvut (Liite 2). Keräsin tutkimuksen aineiston toukokuun 2013 aikana kahdessa eri peruskoulussa Oulun alueella.

Erityisopettajien avulla sain tutkimukseen sopivien nuorten koteihin toimitettavaksi lupalaput sekä vanhemmille (Liite 3) että nuorille itselleen (Liite 4). Kaikki nämä kolme nuorta ja heidän vanhempansa suostuivat osallistumaan tutkimukseeni ja palauttivat allekirjoitetut lupalaput tullessaan haastatteluun.

Tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua (Hirsjärvi & Nurmi, 2006) nuorille ja vanhemmille (Liitteet 5 ja 6) sekä lisäksi vanhemmille annettua kyselylomaketta (Liite 7). Puolistrukturoitu haastattelu eteni valmiiksi tehdyn haastattelurungon mukaisesti, joka koostui suunnitelluista teemoista. Haastattelun etenemiseen vaikutti aina haastateltava yksilö, johtivatko hänen vastauksena syventäviin lisäkysymyksiin ja vaikuttiko tämä suuntaan, johon haastattelu eteni. Jokaisessa haastattelussa kävimme kuitenkin läpi kaikki samat aihealueet. Kyselylomakkeella pyrin saamaan esitietoja lukivaikeuden mahdolliseen periytyvyyteen, perheen lasten ja nuorten muista mahdollisista kielihäiriöistä, puheterapian ja erityisopetuksen saamisesta sekä perheen harrastuksista.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Ennen haastattelua painotin tutkittaville haastattelun olevan täysin luottamuksellinen, eikä heidän henkilötietoja voida tunnistaa tutkimuksesta. Nuoret haastattelin koululla heidän koulupäivänsä aikana, joten se ei aiheuttanut heille ylimääräistä rasitetta koulupäivän jälkeen. Vanhemmat haastattelin joko koululla tai heidän kotonaan. Ennen vanhempien haastattelua annoin vanhemmille kyselylomakkeen täytettäväksi. Haastattelut toteutin suljetussa, rauhallisessa huoneessa, ilman häiriötekijöitä. Tutkittavilla oli koko ajan mahdollisuus pyytää tarkennusta sekä haastattelukysymyksiin että tutkimuskyselyyn. Haastattelut kestivät yhteensä noin 126 minuuttia. Äänitin jokaisen haastattelun Ediol-nauhurilla.

Haastattelut käsittelivät lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden historiaa, missä vaiheessa ongelmia huomattiin ja miten ongelmat ilmenivät. Lisäksi selvitin myös tunnepuolta ja siitä herääviä ajatuksia, ympäristön suhtautumista lukivaikeuteen, koulun antamia mahdollisia tukitoimia, kuten erityisopetusta ja niiden vaikutuksia lukivaikeuteen. Hain myös vastauksia tulevaisuuden suunnitelmiin sekä nuoren ja vanhemman ajatuksiin nuoren elämänlaadusta. Haastattelun lopussa haastateltavalla oli vielä mahdollisuus kertoa asioita, joita haastattelussa ei tullut muuten ilmi. Kyselyn avulla pyrin saamaan esitietoja perheestä, lukivaikeuden mahdollisesta periytyvyydestä, lapsen ja muiden perheen lasten mahdollisista puheterapiajaksoista, lapsen erityisopetuksen määrästä sekä perheen lukutottumuksista ja harrastuksista.

3.3 Aineiston analysointi

Äänitetyt haastattelut siirsin audiotiedostoina tietokoneelle. Kävin haastattelut läpi ja litteroin ne mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan, en kuitenkaan merkinnyt tietoja puheen prosodiasta enkä käyttänyt tarkekirjoitusmerkkejä. Kyselyitä käytin tukena etsiessä yhteyksiä ja lisätietoja haastattelukysymyksiin.

Teemahaastattelun analyysi sisältää monia eri vaiheita, jotka limittyvät osittain myös päällekkäin. Nämä vaiheet ovat: aineiston kuvailu, luokittelu, yhdistely ja tulkinta (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 143–151). Käytin aineiston analyysiin Framework-menetelmää.

Analysoin haastatteluiden litteraatit käyttämällä Framework-menetelmää, jonka tarkoituksena on auttaa laadullisen analyysin tekemisessä ja tulosten tuotossa. Kyseisen menetelmän vaiheet on kuvattu Ritchien ja Specerin (1994) artikkelissa, jota käytän lähteenä kun esittelen kyseisen menetelmän käyttöä. Framework-menetelmää on käytetty aiemmin logopedian alan tutkimuksissa, joissa on analysoitu haastatteluita (Kekäle, 2007; Paaso, 2013). Menetelmän vahvuus piilee siinä, että se sisältää monia tarkasti kuvattuja vaiheita, ja analyysin tekeminen etenee näiden vaiheiden mukaisesti (Ritchie & Spencer, 1994). Menetelmä on kuitenkin hyvin subjektiivinen, joten tutkijan omat näkemykset ja kyky luokitella aineistoa, vaikuttavat siihen millainen analyysista tulee.

Framework-menetelmän ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee tutustua mahdollisimman perusteellisesti aineistoonsa (Ritchie & Spencer, 1994). Litterointeja tulee lukea läpi ja tallennuksia kuunnella moneen kertaan. Samaan aikaan tulee tehdä muistiinpanoja haastatteluista, kerätä avainasioita ja haastatteluissa toistuvia teemoja. Tähän vaiheeseen tulee panostaa ja käyttää aikaa. Haastatteluiden tutustumisen ja läpikäymisen jälkeen aineistosta nostetaan esille niissä toistuvat teemat ja näiden teemojen perusteella luokitellaan aineisto.

Kun haastattelut on käyty läpi ja teemat on valittu, niin aineisto kategorisoidaan teemojen mukaan (Ritchie & Spencer, 1994). Luokittelin aineiston eri kategorioihin ja lokeroin haastattelun näihin kategorioihin. Tein siis näistä valituista teemoista teemakarttoja. Näiden teemakarttojen avulla pystyin vertailemaan tutkittavien vastauksia ja kommentteja jokaisen teeman sisällä.

Luokittelun jälkeen tulee perehtyä teemakarttoihin, tehden samalla muistiinpanoja (Ritchie & Spencer, 1994). Teemakartoista pyritään löytämään keskeisiä ominaisuuksia ja yhdistelemään aineistoa. Yhdistelyllä pyritään löytämään säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia sekä luokkien sisällä että eri luokkien esiintymisen väleillä (Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 149). Myös näistä tulee tehdä muistiinpanoja.

4 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukivaikeuden yhteyttä itsetuntoon kolmella 6.-9. Luokkalaisella nuorella. Samalla selvitettiin myös vanhempien suhtautumista nuoren lukivaikeuteen. Tulososan lainaukset ovat suoraan litteroinneista. Henkilötiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, joten litteroinneissa käytin nimien sijasta koodimerkkejä O (oppilas) ja V (vanhempi), sekä järjestysnumeroita 1–3. Tutkijan lyhenteenä käytin kirjainta T.

4.1 Miten nuori kokee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden olevan yhteydessä hänen itsetuntoonsa?

Lukivaikeus aiheutti tutkittavissa oppilaissa niin positiivisia kuin myös negatiivisia tunteita. Kaikki olivat kuitenkin hyväksyneet lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet osaksi itseään. He ajattelivat lukivaikeuden olevan, tekijä, joka tekee itsestä erityisen ja arvokkaan ihmisen. Itsensä arvostaminen näkyi jokaisesta tutkittavasta oppilaasta siinä, että he kertoivat pitävänsä itseään samantasoisina ja arvoisina oppilaina muiden rinnalla. Esimerkiksi oppilas 1 ei kiinnittänyt lukivaikeuteen mitään erityistä huomiota.

T ”Miten sä ite suhtaudut siihen, et sulla on lukihäiriö?”

O1 ”En mitenkään. Se on vaa, ni se on.”

Kaikki haastatellut eivät kuitenkaan kokeneet lukivaikeutta näin positiivisesti. Erityisesti oppilas 2 koki itsensä lukemisen ja kirjoittamisen osalta epävarmaksi. Hän myös näki itsensä muita huonompana. Toisaalta hän piti itseään samantasoisena oppilaana kuin muut luokassa, mutta lukemisen ja kirjoittamisen suhteen hän koki huonommuutta. Tällaiset tunteet ovat yhteydessä myös itsetuntoon ja sen kehitykseen (Undheim & Sund, 2008).

T: ” Minkälaisia tunteita lukihäiriö nyt aiheuttaa?”

O2: ”Että ei oo niin hyvä kuin muut. Tuntee huonommaksi ittensä.”

Muita huonoja kokemuksia, jotka olivat yhteydessä itsetuntoon, olivat muun muassa kiusaamisen tilanteet, sosiaalinen syrjintä ja pienimuotoinen sanallinen ilkeily luokkatilanteissa. Kaikki oppilaat olivat joutuneet kohtaamaan näitä tilanteita lukivaikeuden vuoksi (ks. esimerkiksi Humphrey, 2003).

T: ”Mitä huonoja kokemuksia sulla on koulussa?”

O1: ”No joskus ku mä luen ja mulla tulee niitä virheitä, ni kaikki vähän turhautuu ja sitte jotku nauraa.”

T: ”Sanoit, että oot ollu kiusattu, niin ootko ollu aikasemmin vai nytten vai kokoajan?”

O2: ”Aikasemmin. Sillon alakoulun puolella kolme vuotta.”

Kaikki oppilaat olivat saaneet osakseen negatiivista kommenttia. Negatiiviset kommentit voivat olla yhteydessä oppilaan itsetuntoon (Terras ym., 2009). Ne voivat romahduttaa ihmisen, jolloin hänen itsearvostus laskee. Tutkittavista oppilaista kukaan ei antanut negatiivisten kommenttien vaikuttaa omaan ajatukseen itsestä, eivätkä he antaneet kommenttien lannistaa heitä. Tämä osoitti tutkittavissa oppilaissa hyvin suurta vahvuutta ja kypsyyttä. Lukivaikeus ei ole aiheuttanut tutkittavissa oppilaissa myöskään mitään erityisiä huolia eikä murheita.

T: ”Miltä se tuntuu, jos joku alkaa nauramaan?”

O1: ”En mä niinku yleensä piittaa siitä. Opettaja pyytää olemaan hiljaa, ni en mä suhtaudu siihen mitenkään.”

Huonoista kokemuksista huolimatta tutkittavilla oppilailla oli myös paljon hyvän itsetunnon merkkejä, joista kertoo muun muassa se, että he tiedostivat omat vaikeudet ja tiesivät mihin he pystyivät vaikeuksista huolimatta. Oma vaikeuksien tiedostaminen näkyi muun muassa siinä, että he ymmärsivät kavereiden pystyvän suoriutumaan samoista tehtävistä nopeammin.

T: ”Ajattelitko, että ne on parempia etkä oppi nopeemmin?”

O1: ”Een. Niille vaan jäi se paremmin päähän.”

O2: ” ...mutta sen tietää, ku niillä tarttuu paremmin päähän kaikki, ni ne pystyy sitte olee vähemmällä lukemisella.”

Vaikka tutkittavat oppilaat olivat myöntäneet vaikeudet itselleen, aiheutti ne siitä huolimatta negatiivisia ajatuksia. Muiden nopeampi oppiminen aiheutti huonommuuden, turhautumisen sekä ahdistumisen tunteuksia omasta hitaammasta oppimisesta. Nämä tunteet voivat olla yhteydessä oppilaan kehittyvään itsetuntoon (Aleksander-Passe, 2006). Tässä näkyy myös hyvin se, että itsetunto ei ole vain yksi iso kokonaisuus joka olisi pelkästään hyvä tai huono (Humphrey, 2002; Shavelson, 1976). Myös yksi pienempi osatekijä voi sisältää itsetunnolle sekä hyviä että huonoja tekijöitä.

T: ”Huomasitko sitten silloin, että muut olisi parempia? Miltä se tuntui?”

O1: ”No se oli turhauttavaa”

Hyvästä itsetunnosta kertoi myös se, että oppilaat olivat myöntäneet omat heikkoudet, mutta eivät alistuneet niihin. He mieluummin toivat esille omia hyviä puoliaan ja hyviä kokemuksia, joita heillä oli. Näitä olivat esimerkiksi hyvät kokemuksia aineissa, joissa lukivaikeus ei vaikuttanut, hyvien kavereiden saaminen koulusta ja opettajien antama tuki oppimiseen. Itsetuntoa heikentäviä asioita sen sijaan olivat muun muassa huonommuuden ja ahdistuksen tunteet. Näistä tarkempia tuloksia on esitetty seuraavassa alaluvussa.

Tutkimuksen mukaan lukivaikeus oli yhteydessä nuoren itsetuntoon niin negatiivisesti kuin myös positiivisesti. Nuoret kokivat lukivaikeuden vuoksi negatiivisia tunteita kiusaamisesta ja negatiivisista kommentteista, joita tuli luokkatilanteissa luokkakavereita. Negatiivisia tunteuksia aiheutti myös oma epävarmuus lukemista ja kirjoittamista. Positiivisia tunteuksia nuoret kokivat omien vaikeuksien tiedostamisesta ja niiden hyväksymisestä.

4.2 Miten eri tekijät ovat yhteydessä itsetuntoon?

Seuraavissa alakappaleissa käsittelen tarkemmin haastatteluista nousseita osa-alueita, jotka ovat yhteydessä nuorten oppilaiden itsetuntoon lukivaikeuden vuoksi. Kolme osa-aluetta ovat: kouluympäristöön liittyvät tekijät, kotiympäristöön ja vapaa-aikaan liittyvät tekijät sekä elämänlaatuun vaikuttavat tekijät.

4.2.1 Kouluympäristöön liittyvät tekijät

Koulussa suuri osa huonommuuden, ahdistuksen ja ärsytyksen tunteista aiheutti ääneen lukemisen tilanteet, jotka kaikki oppilaat kokivat hyvin epämieluisana. Ääneen lukemisessa oppilas joutui aina uudestaan paljastamaan oman heikomman lukutaidon, joka johti siihen, että kaikki tutkittavat oppilaat pyrkivät välttelemään näitä tilanteita. Tässä tulee esiin heikkoon itsetuntoon liittyvä tekijä, jossa henkilö välttelee ääneen lukemisen haasteita eikä siedä erilaisuutta, joita vaikeudet aiheuttavat (Terras ym. 2009). Vaikka kaikki oppilaat olivat hyväksyneet ja myöntäneet itselleen vaikeutensa ääneen lukemisen tilanteet aiheuttavat ristiriitaisia tunteita, koska näissä tilanteissa oppilas pyrki piilottamaan omat vaikeudet.

T: ”Ahdistaaako tai ärsyttääkö ääneenluvun tilanteet sua?”

O2: ”Ahistaa. Siinä tulee semmonen tunne, ku muut osaa ja pystyy lukemaan paremmin ku ite?”

T: ”Miltä ne tilanteet tuntuu, kun joutuu lukemaan ääneen?”

O1: ”...se on vähä niiku että ei uskalla niinku aluksi jos tulee virheitä. Niiku mulla tulee yleensä paljon semmosia”.

Ääneen lukemiseen pyrittiin hakemaan tietynlaista turvallisuuden tunnetta ja varmistaa, että lukeminen sujuu edes jollakin tavalla. Näihin käytettiin keinoja, jotka sisälsivät

muun muassa ennakoivaa laskentaa, jossa oppilas pyrki laskemaan oman luettavan kohdan.

T: ”Valmistaudutko ääneen lukemiseen jollain tavalla?”

O1: ”No en mää oikein. Mä vaan aluksi pikkusen katon sitä kohtaa, jos se on sanottu, että mikä kohta tulee ni sitä vähä harjottelen.”

Turvallisuuden tunne syntyi oppilailla 2 ja 3 siitä, että sai lukea ääneen omalta paikalta, jossa ei tarvinnut nousta koko luokan eteen. Oppilas 1 haki turvaa muista oppilaista. Hän koki, että ryhmätilanne tehtävissä sai tukea ja turvaa ryhmän muilta jäseniltä.

T: ”Ahdistaako se lukea siellä edessä olla, kun kaikki kuuntelevat?”

O2: ”Joo”. ”Omalta paikalta on helpompi lukea.”

T: ”Huomaatko siinä mitään eroa, et oot siellä eessä verrattuna siihen, että oisit omalla paikalla?”

O1: ”Uskallan lukea enemmän ku oon siinä eessä, että siinä uskaltaa enemmän.”, ”... ku siinä on sitte ne kaikkut muutki, ku on paritöitä.”

Ryhmätilannetehtäviin oppilas 2 pyrki valmistautumaan huolellisesti ja käytti kotona paljon aikaa lukemalla läpi tekstejä. Tällä hän halusi varmistaa mahdollisimman hyvän lukemisen koko luokan edessä. Myös tämä tapa vahvistaa sitä, että oppilas oli epävarma omasta lukemisestaan ja halusi välttää oman lukemisen erilaisuutta sekä haki myös turvallisuuden tunnetta omaan lukemiseen harjoittelemalla tekstien lukemista.

T: ”Luetko paljon ennen esitystä?”

O2: ”Yleensä muutaman viikon aikasemmin alan lukemaan niitä päivittäin, että menee vähän paremmin”.

Koulussa luokkakaverit tiesivät lukivaikeudesta ja siihen suhtautuminen oli tutkittavien oppilaiden mukaan hyvin vaihtelevaa. Kaikki tutkittavat oppilaat olivat saaneet lukivaikeuden vuoksi osakseen sekä negatiivista kuin myös positiivista suhtautumista. Kaikki nämä ovat myös osana vaikuttamassa oppilaan itsetuntoon ja sen tasoon (Glazzard, 2010). Negatiivinen suhtautuminen ilmenee sanallisena pilkkaamisena, joka liittyy erityisesti lukemisen aikana ilmeneviin virheisiin ja hitauteen. Kukaan tutkittavista ei kuitenkaan ollut kiinnittänyt huomiota negatiivisiin kommentteihin.

T: ” Ootko saanu negatiivisia kommentteja luokassa? Minkälaisia? Miten suhtaudut niihin?”

O2: ”On tullut. Sanoo lukuvammaseksi ja semmosiksia. Ei se mua haittaa ollenkaa. En mä yleensä välitä mistään, mitä sanotaan negatiivisesti.”

Ensimmäiset negatiiviset kommentit lukivaikeudesta tuntuivat kuitenkin pahoilta kaikista tutkittavista.

T: ”Miten reagoit siihen, kun ensimmäisen kerran tuli negatiivista kommenttia?”

O2: ”kyllä se tuntu jonku verran pahalta...”

Oppilaat 2 ja 3 kertoi, että ovat tulleet koulukiusatuksi koulussa. Oppilas 2 kertoi kiusaamisen johtuvan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta. Oppilas 3 ei osannut tarkemmin kertoa syytä, mistä kiusaaminen johtui. Kiusaaminen on aina vakava ongelma (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd, 2010). Esimerkiksi tutkittava oppilas 2 kertoi jääneensä kiusaamisen vuoksi kokonaan yksin, mikä vaikutti oppilaan itsetuntoon, koska hän ei saanut hyväksyntää omilta ikätovereilta. Kuten tutkittava oppilas totesi, niin koulun vaihto antoi mahdollisuuden uuteen alkuun, johon kuului uusia, todellisia ystäviä.

T: ”Sanoit, että oot ollu koulukiusattu, niin oletko ollut aikaisemmin vai kokoajan?”

O2: "Aikaisemmin, silloin alakoulun puolella kolme vuotta."

T: "Oliko se lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden vuoksi?"

O2: "Oli ja sitte se alko jatkumaan ne ei ottanut ollenkaa mukaa ja olin sen kolme vuotta kokonaan yksin. Sitten ku siirryttiin kutoselta seiskalle, ni sai parempia kavereita täältä yläasteen puolelta".

Negatiivisten kommenttien jälkeen positiiviset kommentit tuntuvat tutkittavista oppilaista hyviltä. Heidän mielestään oli hienoa, kun kaverit tulivat auttamaan vaikeassa tilanteessa.

T: "Miltä se tuntuu, kun kaverit tulevat auttamaan?"

O1: "Se on musta mukavaa, että ne ymmärtää auttaa."

T: "Miten sun luokkakaverit suhtautuu siihen, että sul on lukihäiriö?"

O2: "Osa luokkalaisista tulee auttamaan, kun ne tietää, että mulla on lukemisen kanssa vaikeuksia."

Kavereiden tuen avulla yksi oppilas kertoi saavansa tehtyä tehtävät muiden kanssa samaan aikaan valmiiksi. Tämä oli tärkeää, koska yksi syy oppilaan huonommuuden tunteelle oli juuri aiheuttanut ainainen viimeiseksi jääminen. Glazzardin (2010) tutkimuksen tulokset vahvistavat väitettä, että positiiviset sanat ja teot ovat yhteydessä lukivaikeudesta kärsivän oppilaan itsetuntoa.

T: "Miten suhtaudut siihen, jos et ehdi tekemään kaikkia tehtäviä oppitunnilla, mitkä opettaja on antanut?"

O1: "Me tehään ja pohditaan yleensä kaverin kanssa yhdessä, ni kyllä mä sitten kerkeen".

Opettajat koettiin myös auttavina. Ristiriitaista kommenttia tutkittavien välillä aiheutti se, miten opettajien koetaan ymmärtävän lukivaikeus ja sen tuomat haasteet oppimiseen. Kolmesta oppilaasta kaksi koki opettajien ymmärtävän lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat. Oppilas 2 kuitenkin koki, että opettajat eivät ole sisäistäneet lukivaikeudesta aiheutuvaa ongelmaa ja haittaa oppimiseen. Hän myös halusi, että opettajilla olisi parempi ymmärrys ja tieto siitä, miten lukivaikeus vaikuttaa oppimiseen. Opettajien toiminnalla on suuri rooli siinä, miten lukivaikeudesta kärsivä oppilas menestyy luokassa (Glazzard, 2010). Se, miten opettaja suhtautuu oppilaan lukivaikeuteen ja miten hän huomioi sen, ovat yhteydessä siihen, miten luokkakaverit suhtautuvat toisen oppilaan lukivaikeuteen.

T: ” Koetko, että opettajat ymmärtää, että sul on vaikeempaa ku muilla?”

O2: ”Varmaan ne jotenki ymmärtää, mutta tuntuu, että ne ei oo ihan täysin sitä asiaa käsittänyt.”

T: ” Koetko, että opettajat tietää miten lukihäiriö vaikuttaa oppimiseen?”

O2: ” En usko, että ne tietää.”

Opettajan toiminnalla on ehkä suurin merkitys sille, miten lukivaikeudesta kärsivä oppilas loppujen lopuksi selviää koulussa oppituntien haasteista (Glazzard, 2010; Humphrey, 2003). Opettaja on se joka antaa oppilaalle mahdollisuuden erilaisiin tukitoimiin ja yksilöllisen oppimisen tahtiin. Tutkittavat kokivat opettajat auttavina ja ymmärtävinä, huolimatta siitä, että oppilas 2 ei uskonut opettajilla olevan kovin suurta tietoisuutta lukivaikeudesta. Oppilaat kertoivat opettajien auttavan heitä tunneilla enemmän, antamalla heille vähemmän tehtäviä. Kaikki olivat myös saaneet erityisopetusta.

T: ”Onko koulu jotenkin huomioinut sun lukihäiriön?”

O2: ”Mulle annetaan vähä vähemmin tehtäviä ja silleen, että mä oisin samoihin aikoihin valmis.”

Koulussa opetuksen osalta erityisopetuksella oli suurin merkitys kaikkien oppilaiden itsetuntoon. Erityisopetus vahvisti huomattavasti tuloksia ja sitä kaikki halusivat saada enemmän. He kokivat, että oppivat paremmin pienemmässä ja rauhallisemmassa erityisopetuksen ryhmässä kuin omassa isossa luokassa.

T: ”Olet saanut erityisopetusta, onko siitä ollut apua?”

O1: ”Oon oppinut ruotsin ja enkun aika hyvin. Enkku menee helposti nytten.”

Oppilaat kokivat, että omassa luokassa asioita käsitellään liian nopeassa tahdissa. Oppilas 2 koki hyödyllisenä sen, että erityisopetuksessa mennään yksilöllistä tahtia, joka takaa paremmat tulokset oppimiseen. Erityisopetuksessa sai myös kokoajan tarvittavan tuen oppimiseen. Tutkittavista oppilas 1 sanoi, että on saanut erityisopetuksen kautta itselleen helpommat kirjat kielten opiskeluun. Tutkittava oppilas 3 sai erityisopetusta vain lukemisen ja kirjoittamisen virheellisyyteen. Erityisopetuksesta ei noussut ilmi mitään negatiivista.

T: ”Onko erityisopetuksesta ollut apua?”

O2: ”Oli siitä paljonki apua. Opettaa kaikki asiat erilailla ja käy paljon rauhallisempaa tahtia, ni siinä kerkee kaikki oppia. Sitte ku ne oppii ne perusasiat ni oppii vaikeemmatki”, ”...Ja opettaja kerkee aina neuvomaan, ku kysyy. Käyää paljo rauhallisemmin ne asiat ja silleen. Siinä vaan oppi”

O3: ”Jos jossakin asiassa oon huono. Esimerkiksi jos en osaa laittaa pisteitä ja pilkkuja, ni se auttaa siinä.”

T: ”Onko erityisopetuksessa samanlaiset kirjat?”

O1: ”Eei. vähän helpompia.”

Tutkittavat oppilaat tiedostivat oman osaamisen tason ja sen minkä pystyivät saavuttamaan. Lukivaikeus ei kuitenkaan ole este oppimiselle, vaan oikeilla keinoilla oppilas kykenee mihin vain haluaa, jos tahdon voimaa riittää (Burton, 2004). Koska oppilaat saivat erityisopetusta, he tiesivät sen tuoman hyödyn. Kaikki tutkittavat toivoivat, että menestyisivät paremmin ja olivat valmiita ottamaan vastaan enemmän erityisopetusta, jotta saavuttaisivat toivotut tulokset. Oppilaat tiesivät, että menestyminen ei tule itsestään, mutta haastattelut osoittivat, että he olivat valmiita tekemään sen eteen töitä, jos koulu olisi valmis antamaan heille siihen paremmat mahdollisuudet. Erityisesti kielissä, lukuaineissa ja matematiikassa erityisopetusta toivottiin enemmän, eli aineissa joissa nuoret toivoivat parempaa menestystä.

T: ”Haluaisitko olla erityisopetuksessa myös jossain muussa aineessa?”

O2: ”No mun mielestä pitäis olla englanti ja maantieto ainaki. Englantia vaikee mennä siinä tahissa, mitä muut menee. Vähä liian nopea mulle”.

T: ”Onko koulussa aineita, joissa koet, että et ole niin hyvä, kuin haluaisit olla?”

O2: ” Englanti, matikka, ruotsi ja maantieto

O3: ” No niissä lukuaineissa. Mä ite haluisin oppii hirveenä englantia.”

Koulussa myös koetilanteet olivat lukivaikeudesta kärsivälle paljon haastavampia kuin muille oppilaille. Kun oppilaat 1 ja 3 kertoivat, että ehtivät tehdä kokeen ilman lisäaikaa, niin samaan kysymykseen oppilas 2 totesi, että joutuu kiirehtimään tehtävien kanssa ilman lisäaikaa. Oppilaista 1, joka kertoi ehtivänsä tehdä kokeen normaalissa ajassa. Hän kertoi kuitenkin joutuvansa kiirehtimään, jos oli vaikeita kysymyksiä. Siinä tilanteessa hän ei ehtinyt käyttämään aikaa vastauksen miettimiseen.

T: ”Ootko saanut lisäaikaa kokeisiin?”

O1: ”Eeei. Siinä on se välkkä, että kyllä mä siinä ehin tekemään.

T: "Entä jos on vaikeita tehtäviä, ni ehtiko silti?"

O1: "Jos on vaikeeta, ni kirjoitan jotain mitä tiien ja sitte meen seuraavaan."

Kukaan tutkittava ei kertonut saavansa lisäaika kokeisiin. Erityisesti yläkoulun puolen oppilaat 1 ja 2 kokivat, että lisäaika mahdollistaisi paremman menestymisen kokeessa, kun ehtisi kunnolla miettiä vastauksia ja kirjoittamaan ne huolellisesti. Toisaalta kukaan tutkittavista oppilaista ei ole itse ottanut puheeksi lisäaika ja sen tarpeellisuutta.

T: "Koetko, että ehdit tehdä tehtävät koetilanteessa?"

O2: "Aina on semmonen olo, että pitää koittaa vähän nopeampaa tekemään. Ei saa keskittyä niin kauaan siihen tiettyyn kysymykseen. Vaikemmat tehtävät jää väliin ja yleensä ei kerkee tehdä niitä".

Koetilanteissa kahdella kolmesta, oppilailla 2 ja 3, oli aina samat tehtävät kuin muillakin oppilailla luokassa, mutta kirjoitusvirheistä ei otettu pisteitä niin paljon pois kuin muilla oppilailla. Yhden nuoren, oppilas 1:sen, vanhemman haastattelusta tuli ilmi, että nuoren matematiikan kokeita on helpotettu vähentämällä sanallisia tehtäviä tai opettaja luki tehtävän ääneen ko. oppilaalle.

T: "Onko kokeissa samat tehtävät? Huomioiko lukuaineissa kirjoitusvirheitä arvioinnissa?"

O2: "On samat tehtävät. Niistä ei oteta yhtä paljon pisteitä pois, kuin muilta.""

T: "Millä tavalla kokeita helpotettiin?"

V1: " Niihin tuli ne tehtävät helpompia, ne ei ollu niin monimutkaisia. Esimerkiksi matikassakaan, mielummin tehtiin niitä tavallisia tehtäviä,

että ei laitettu niitä missä piti lukea. Tai sitte oli joskus jopa niin päin, että opettaja kävi lukemassa ne sanalliset tehtävät ja poika teki ne sitten.

Oma menestyminen tavoitteiden mukaan on vahvan itsetunnon kasvussa tärkeä (Burton, 2004). Yksi kolmesta oppilaasta, oppilas 2, koki koulussa menestymisen ja koetilanteissa ns. alisuoriutumisen vaikuttavan heikentävästi hänen omaa käsitystä itsestä. Tämä oppilas niin sanotusti vertasi omia tuloksiaan omiin tavoitteisiinsa. Kukaan tutkittavista ei kuitenkaan verrannut omia tuloksia muiden tuloksiin.

T: ”Ahistaako se, että vaikka kuinka paljon luet kokeisiin ja et onnistu?”

O2 ”Joo.”

Itsetunnon kasvussa on tärkeä saada myös positiivisia kokemuksia (Glazzard, 2010; Singer, 2008). Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, niin koulussa luokkakavereilta ja opettajilta oppilaat saivat positiivista palautetta ja suhtautumista lukivaikkeuteen. Näiden lisäksi kaikki oppilaat kokivat, että menestyminen kouluaineessa toi hyvää mieltä itselle. Jokaisella tutkittavalla oli koulussa aineita, joissa kokivat pärjäävänsä hyvin. Nämä aineet olivat enemmän suuntautuneita taiteeseen ja liikuntaan (ks. myös Glazzard, 2010), mutta oppilas 3 koki pärjäävänsä lukivaikkeudesta huolimatta hyvin matematiikassa ja tämä oli aine, josta oppilas sai menestymisen kokemuksia.

T: ”Onko jotain aineita, missä olisit tosi hyvä?”

O3: ”No matikka”

Tutkittavista 1 ja 2 kommentoi, että lukivaikeus oli heikentänyt kiinnostusta kirjoittamista ja lukemista kohtaan. Kiinnostuksen puutteeseen olivat vaikuttaneet negatiiviset kokemukset lukemisessa ja kirjoittamisessa. Nämä kokemukset myös heijastuivat menestymiseen, joka heikkojen tulosten myötä oli yhteydessä siihen, että lukeminen ja kirjoittaminen eivät kiinnostaneet. Tutkittavista oppilas 3 kommentoi, että lukivaikeus ei vaikuttanut kiinnostukseen kirjoittamista ja lukemista kohtaan.

T: ”Heikensikö se kiinnostusta lukemista ja kirjoittamista kohtaan, kun huomasit, että sulla on niissä ongelmia?”

O1: ”Joo. Ykkösellä mä paljon viittasin ja sellain, mutta en mä nytte enää”.

Vaikka lukivaikeus aiheutti kahdella kolmesta kiinnostuksen puutetta lukemista ja kirjoittamista kohtaan, niin se ei kuitenkaan vaikuttanut kouluun suhtautumiseen. Kukaan nuorista ei vältellyt kouluun menoa lukivaikeuden vuoksi ja koulunkäynti koettiin kaiken kaikkiaan positiivisena asiana. Koulusta sai hyviä kavereita ja opettajat koettiin positiivisena asiana. Oppilas 2:nen tiivistä hyvin miksi suhtautuminen kouluun oli vaikeuksista huolimatta positiivista. Muiden ajatukset olivat samankaltaisia.

O2: ”Saanut hyviä kavereita. Mukavia opettajia. Ja aika kuluu paremmin, ku ois kotona pelkästään.”

Tutkittavat nuoret eivät tuoneet lukivaikeutta mitenkään erityisesti esille. Tutkittavat eivät mielellään kertoneet ulkopuolisille, että heillä on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, eivätkä siitä, että käyvät erityisopetuksessa.

O2: ”En tuo sitä esille mitenkään.”

Koulussa itsetuntoon yhteydessä oli suurimpana tekijänä sosiaaliset tilanteet. Sosiaaliset tilanteet olivat yhteydessä tutkittaviin sekä itsetuntoa heikentävästi kuin myös vahvistavasti. Sosiaalisista tilanteista negatiivisia, itsetuntoa heikentäviä, oli ääneen lukemisen tilanteet. Ääneen lukemisen tilanteissa tutkittavat kokivat negatiivisia kommentteja luokkakavereilta. Sosiaaliin tilanteisiin lukemisen osalta liittyi näiden tilanteiden välttely ja ennakoiminen. Sosiaalisista tilanteista itsetuntoa vahvistavia ja myönteisiä kokemuksia tutkittavat oppilaat saivat kavereiden antamasta avusta. Myös opettajien konkreettisella tuen antamisella oli myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin. Ristiriitaisia tuloksia tuli luokanopettajien ajankäytöstä, koska heillä ei aina ollut tutkittavien mielestä tarpeeksi aikaa keskittyä lukivaikeuden aiheuttamiin ongelmiin.

Lukivaikeus oli yhteydessä heikkoon menestymiseen ja tämä vaikutti tutkittavien motivaatioon koulua kohtaan. Kukaan tutkittavista ei vertaillut omia tuloksiaan muiden tuloksiin.

4.2.2 Kotiympäristöön ja vapaa-aikaan liittyvät tekijät

Kotona ja vapaa-ajalla lukivaikeus näkyi ja vaikutti muun muassa tutkittavien ajankäyttöön. Lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat vaikuttivat kaikilla tutkittavilla siihen, että he joutuivat käyttämään kotona huomattavan paljon aikaa niin kotitehtävien tekemiseen kuin myös kokeisiin lukemiseen. Koska pelkästään jo lukeminen itsessään oli näillä oppilailla hidasta, oli myös luetunymmärtäminen vaikeaa, aiheutti sen, että tehtävien lukemiseen ja tekstin sisällön ymmärtämiseen meni paljon aikaa.

T: ” Jos tulee pitkä kappale luettavaa läksyksi, ni meneekö sulla kauan aikaa sen lukemiseen?

O1: ”Joo. Yleensä menee hirveen kauan. Sitte mun pitää monesti lukee se, ku unohan sen”.

T: ”Meneekö siihen kauemmin aikaa, että hoksaa kappaleen asian?”

O2: ”Mun pitää yleensä lukee kolme neljä kertaa se kappale, että mä hoksaan mitä siinä tarkotetaan. Oli myös ala-asteella samaa”.

Tehtäviin ja kokeisiin lukemiseen kuluva aika vaihteli tutkittavien välillä. Siinä missä tutkittava oppilas 2 kertoi käyttävän aikaa monta tuntia useamman viikon ajan, kertoi kaksi muuta käyttävän lukemiseen aikaa muutaman päivän enne koetta.

T: ” Luetko kokeisiin monta päivää ennen?”

O1: ”pari viimestä yleensä.”

O2: ”Se riippuu aineestaki, mutta aina yli viikon pitää joka ilta lukea, moneen kertaan sama kappale.”

T: ”Luetko illan aikana monta tuntia?”

O2: ”Jonku kolme tai neljä tuntia.”

Ajankäyttö vaikutti tutkittaviin oppilaisiin, erityisesti se herätti tuntemuksia oppilaassa 2, joka käytti lukemiseen huomattavan paljon aikaa. Hän koki ajankäytön olevan tärkeää, koska tiesi, että se auttoi menestymään edes hieman paremmin. Toisaalta hän koki ajankäytön vaikuttavan hänen muuhun elämään, jolloin aikaa ei jäänyt muihin vapaa-ajan aktiviteetteihin niin paljon kuin kavereilla. Tutkittava koki myös suuren ajankäytön kuluttavana, oli aina aivan loppunut fyysisesti päivän luku-urakan jälkeen.

O2: ”Kyllähän se haittaa, ku jos kokeisiin tai läksyihin lukee ja siihen menee niin kauan aikaa ja energiaa, että aina ku alkaa lukemaan ni sitte on pää kipeä, ku siihen pitää keskittyä niin paljon. Ihan poikki sen jälkeen ku on luku, ei jaksa tehdä paljon mitää”.

Oppilaat kertoivat vanhempien suhtautuvan kotona ymmärtäväisesti lukivaikeuden tuomiin haasteisiin. Vanhempien positiivinen suhtautuminen ja kannustava asenne lukivaikeutta kohtaan on todettu olevan yhteydessä nuoren itsetuntoon (Singer, 2008). Kaikki tutkittavat saivat kannustusta ja tukea vanhemmilta. Jokaisessa perheessä oli lukivaikeutta myös muilla perheenjäsenillä, joko sisaruksilla tai jommallakummalla vanhemmalla, joten lukivaikeuden tuomista vaikeuksista oltiin perheessä tietoisia. Yhden tutkittavan oppilaan kohdalla kotona kannustettiin säilyttämään oma arvokkuus itseään kohtaan pyrkimällä tuomalla esiin sitä, että lukivaikeus ei tee ihmisestä erilaista.

T: ”Miten koet, että vanhemmat suhtautuvat lukihäiriöön?”

O1: ”En mä oikee tiää, kyllä ne tietää siitä, mutta.”

O2: ” Melko hyvin. Mun isälläki on, ni se tietää minkälaista on, jos on lukihäiriö. Äiti sanoo, et se on ihan normaalia, että useella ihmisellä on lukihäiriö.”

Oppilaat kokivat, että vanhemmat kannustivat kotona tekemään töitä, mutta eivät painostaneet. Oppilaat kuvailivat vanhempien kannustamisen näkyvän siinä, että he olivat valmiita auttamaan tarvittaessa tehtävien tekemisessä. Kannustamista oppilaiden mielestä oli myös se, että vanhemmat eivät vaatineet liikoja eivätkä heidän odotukset olleet liian korkealla.

T: ”Koetko, että ne jotenki painostaa sua tekemään tehtäviä vai kannustaako ne sua?”

O1: ”Ei ne painosta yhtään.

Kaikki kertoivat saavansa apua kotitehtävien tekemiseen ja kokeisiin lukemiseen kotona. Eroja ilmeni siinä, kuinka usein ja kuinka paljon tutkittava oppilas teki tehtäviä yhdessä vanhemman kanssa ja kuinka usein pyysi he pyysivät apua vanhemmilta. Nuorten tavoite oli kuitenkin pärjätä tehtävien kanssa yksin.

T: ”Teettekö kotitehtäviä yhdessä kotona?”

O1: ”Melkein joka kerta niinku. Se riippuu, et onko äikkää. Jos on äikän tehtäviä, ni sillen mä tarviin hirveenä apua”.

O2: ”Tehään. Aina kun pyydän apua, ni ne tulee tekee kaverina. Harvemmin kuitenkaa pyydän, ku haluisin saada ite tehtyä”.

O3: ”No joskus.”

Nuorten lukeminen vapaa-ajalla oli tutkimuksen mukaan vaihtelevaa. Oppilas 1 kertoi lukevansa häntä innostavia kirjoja, lähinnä sarjakuvia, lähes päivittäin kun taas oppilas 2 sanoi, ettei lue vapaa-ajalla lähes ollenkaan. Tämä oli ristiriidassa siihen, että nämä kaksi oppilasta olivat molemmat todenneet, että he eivät olleet kiinnostuneita lukemisesta. Oppilas 3 kertoi, ettei ole menettänyt mielenkiintoa lukemista kohtaan, mutta ei kuitenkaan käyttänyt vapaa-ajalla aikaa kovin paljoa lukemiseen, mutta saattoi toisinaan jotakin lukea.

T: ”Käytätkö ikinä vapaa-ajalla aikaa lukemiseen jos ei lasketa koulutehtäviä? Luetko kuinka usein?”

O1: ”Käytän, luen Aku ankkaa. Niitä isompia voi mennä pari tuntia päivässä melkeen.”

Vain yksi tutkittava, oppilas 3, kertoi pelaavansa tietokoneella, jossa samalla täytyy lukea tekstejä, englanniksi. Tätä oppilas ei kuitenkaan kokenut haasteeksi.

T: ”Pelaat tietokoneella ja joudut siinä lukemaan englanniksi. Onko se vaikeata lukea englanniksi?”

O3: ”Ei.”

T: ”Jos vertaat kavereihin, ni onko se hitaampaa?”

O3: ”No en tiie, saattaa se olla vähän. Ei oo työlästä”.

Kotona ja vapaa-ajalla lukemiseen ja kirjoittamiseen menevä aika koettiin olevan yhteydessä heikentävästi itsetuntoon. Vanhempien antaman tuen tutkittavat kokivat olevan vahvistavana tekijänä yhteydessä heidän kokemaan itsetuntoonsa. Myös harrastukset koettiin itsetuntoa vahvistavana tekijänä.

4.2.3 Elämänlaatuun liittyvät tekijät

Kaikki tutkittavat oppilaat kokivat elämänsä hyvänä, kukaan ei ajatellut, että oma elämä olisi lukivaikeuden vuoksi huonompi kuin kavereilla. Nuoret eivät kokeneet jäävänsä elämässään mistään paitsi.

T: ” koetko, että lukihäirö on jotenki vaikuttanut sun elämään? Ootko jäänyt jostain paitsi?”

O1: ”Een.”

O2: "En mä usko, että oisin jääny jostain paitsi, ei oo ainakaan semmonen olo."

Tutkittavilla oppilailla esiintyi ristiriitaisia tulkintoja siitä, vaikuttaako lukivaikeus heidän elämässään valintoihin. Kaikki tutkittavat olivat samalla linjalla siinä, että lukivaikeus ei vaikuta heidän harrastusten valintaan. Toisen suuntaisia vastauksia sen sijaan esiintyi kun aihe siirtyi tulevaisuuteen ja jatko-opintoihin. Oppilaat 1 ja 2 kokivat, että lukivaikeus vaikutti valintaan opiskeluiden suhteen. Molemmat oppilaat olivat miettineet jatko-opintoja ja ottaneet valinnoissaan huomioon lukivaikeuden. He halusivat kuitenkin pärjätä hyvin siinä, mihin ryhtyvät. Oppilas 3:selle jatko-opintojen miettiminen ei ollut vielä ajankohtaista, joten hän ei osannut sanoa, tuleeko lukivaikeus vaikuttamaan opiskeluiden valintaan.

T: "Oletko ajatellut jatko-opinto mahdollisuuksia?"

O2: "Oon, ammattikouluun oon menossa."

T: "Oletko huomionnut valinnassa, ettei tarvitse lukemista ja kirjoittamista niin paljon?"

O2: "Oon. Lukioon en missään nimessä lähe. En mä saa sieltä hyviä papereita jos mä lähen".

Tutkittavilla oli positiivinen tunne omasta elämästä, joka oli vahvistavana tekijänä itsetunnossa. Tulevaisuus ei huolestuttanut ketään. Jatko-opintojen valintaan lukivaikeus vaikutti kahdella. Nuoret tiedostivat ongelmat, mutta eivät eläneet elämää niiden kautta. He tiesivät omat vahvuudet ja arvostivat itseään. Lukivaikeus ei vaikuttanut nuorten harrastusten valintaan.

4.3 Miten vanhemmat suhtautuvat nuoren lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen ja miten he kokevat sen vaikuttavan nuoren elämään?

Kaikissa perheissä lukivaikeus oli perinnöllistä ja sitä oli joko toisilla sisaruksilla tai jommallakummalla vanhemmalla. Perinnöllisyys vaikutti siihen, että vanhemmilla oli tietoisuutta lukivaikeuden tuomista haasteista ja ongelmista. Vanhemmat olivat myös tietoisia siitä, miten lukivaikeus vaikuttaa nuoren oppimiseen.

T: ”Minkälaisia tunteuksia vaikeudet teissä herätti? Kun tiesitte kuitenkin, että on niitä vaikeuksia”

V1: ”No ite sitte huomasin siinä, että pitää huomattavasti enemmän auttaa siinä, mutta mulla on muillaki lapsilla sama häiriötä niin, ehkä osas erilailla suhtautua poikaan, ku ties, että ku on kahen muunki kanssa taistellu sen kanssa”.

Vanhempien tietoisuus lukivaikeudesta vaikutti siihen, että vanhemmat suhtautuivat nuoren lukivaikeuteen ymmärtäväisesti, eikä kukaan vanhempi ajatellut oman nuoren olevan huonompi oppilas kuin muut. Jokainen vanhempi kannusti nuorta tekemään töitä menestymisen eteen. He eivät päästäneet nuoria liian helpolla, vaan vaativat, että on luettava. Vanhemmat ymmärsivät, että lukivaikeus vaatii enemmän työtä saavuttamaan saman lopputuloksen kuin ilman lukivaikeutta. Menestymistä tärkeämpää vanhemmille oli kuitenkin, että nuori yritti parhaansa ja teki sen eteen töitä, vaatimatta kuitenkaan liikoja.

V1: ”Ei väkisin yritetä, että pitäisi olla parempi. Ei missään nimessä. Jokainen on oma persoonansa ja toinen oppii ja toinen ei opi”.

V3: ”Koitetaan tukea poikaa siinä asiassa, että hänen täytyy tehdä paljon töitä, enemmän kuin muut, saavuttaakseen saman lopputuloksen. Mutta ei painosteta siihen, koska se ei auta”.

Vanhemmat myös ajattelivat, että kun nuori teki parhaansa, niin se oli silloin riittävästi. He elivät yhdessä nuoren kokemien tunteiden kanssa, olivat onnellisia menestyksestä ja

havaittivat nuoren kokeman pettymyksen tunteen. Myös vanhemmat kokivat pettymyksen tunteita, kun huomasivat nuoren olevan pettynyt heikosta menestyksestä, vaikka oli käyttänyt aikaa lukemiseen paljon.

T: ”Minkälaisia tuntemuksia se sinussa herätti, jos poika ei pärjännyt niin hyvin kuin olisi halunnut pärjätä?”

V3: ”Lähinnä se, että toinen tekee tosi paljon töitä ja silti pärjää huonommin kuin muut. Onhan se turhauttavaa. Turhautuminen näkyy myös ärtymyksenä ja tulee turhaa riitaa asioista”.

Vanhemmat pyrkivät myös tukemaan nuoria parhaansa mukaan. He olivat läsnä nuoren elämässä ja koulunkäynnissä, he kaikki halusivat nuorelleen pelkästään hyvää. Tästä vahvana todisteena oli se, että he halusivat nuoren menestyvän koulussa ja tekivät heidän kanssa yhdessä töitä sen eteen. He auttoivat parhaansa mukaan kotitehtävissä ja lukivat nuoren kanssa yhdessä kokeisiin, kävivät kappaleita läpi heidän kanssaan ja kertoivat nuoria ennen koepäivää. Vanhempi 2 kertoi myös käyttävän nuoren kanssa häntä motivoivia tapoja opiskella. Eroavaisuuksia ilmeni siinä, miten paljon vanhempi käytti aikaa nuoren kanssa yhdessä tehtävien tekemiseen ja kokeisiin lukuun. Tähän ajankäyttöön vaikutti vahvasti myös aikaisemmin esille tullut nuoren toive siitä, että pärjäisi yksinään ja se, minkä verran nuori koki tarpeelliseksi saada apua vanhemmilta.

T: ”Teettekö koskaan kotitehtäviä yhdessä?”

V2: ”Me tehdään paljon yhdessä töitä. Käydään yhdessä läpi, että mitä sieltä pitäisi opetella ja se oppii helpommin sellain keskustelun kautta, kuin että ihan vain lukemalla.”

V3: ”Joo, mutta harvemmin. Se pärjää nykyään paremmin yksin kuin aikaisemmin ja pitää kuitenkin itse oppia kantamaan vastuu siitä. Voishane aina tarkistaa ja muuta, mutta sillon jos se tarvitsee apua. Kokeisiin valmistaudutaan yhdessä, että siihen käytetään enemmän aikaa...”

Vanhemmat näkivät nuoren kokonaisuutena. He tiesivät ja tiedostivat lukivaikeuden ja sen tuoman haasteet, mutta he näkivät heikkouksien lisäksi myös ne vahvat puolet ja piirteet joita nuorella oli. He ajattelivat, että kaikessa ei tarvitse olla hyvä, jokainen menestyy jossakin.

V3: "...et lähinnä se, että sen itsetunto ei ole kiinni siitä, että pärjääkö se siellä koulussa. Vaan se, että on niin paljon asioita, mitä pystyy tekemään, että ei ala itseään määrittämään sen suhteen missä on huonoin, vaan missä on hyvä. Poika on kuitenkin monessa asiassa tosi hyvä ja lahjakas. Keskitytään hyviin puoliin ja pyritään parhaan mukaan kehittää myös niitä heikkoja puolia, että pystyisi sisäistämään kaikin puolin tietoa".

Vanhempi 2 kertoi, että lukivaikeus tuli ilmi vasta yläasteen puolella. Siihen asti opettajat eivät olleet huomanneet mitään ongelmaa lukemisessa tai kirjoittamisessa, vaan sanoivat aina taitojen olevan normaalien rajoissa. Koska ongelmista ei vielä tiedetty, vanhempi ihmetteli nuoren hidasta lukemista ja antoi välillä myös negatiivista palautetta pojalle.

V2: "Tässä vaiheessa, kun ei vielä vaikeudesta tiennyt niin tuli vähän huonoa palautetta, "miten sulla voi mennä voin kauan", "etkö sä ole vielä lukenut".

Lukivaikeuden tultua ilmi vanhempi ymmärsi ongelmien laadun ja osasi antaa pojalle enemmän aikaa ja tukea tehtävien tekemiseen.

V2: "Nyt jälkeen päin, kun tietää että on lukivaikeus, niin en ikinään antaisi noita kommentteja vaan antaisin lukea rauhassa. Mutta sitä lukivaikeutta ei vielä siinä vaiheessa tiedetty".

Kyseinen vanhempi kertoikin, että myöhäinen lukivaikeuden ilmeneminen harmittaa siinä, että hän ei aikaisemmin osannut puuttua vaikeuksiin ja selvittää mahdollisuuksia tukitoimiin ja erityisopetukseen. Vanhempi raportoi erityisopetuksesta olevan valtavasti

hyötyä. Vanhempi totesikin, että tulokset voisivat olla vielä parempia, jos erityisopetusta olisi nuorelle annettu jo aikaisemmin alemmilla luokilla.

V2: ”Vaikuttaa pojan opiskelumotivaatioon, koulun käynti ollut mukavampaa. Numerot lähtenyt vähän nousuun, saa kokea onnistumisen ilon. Kannustaa opiskelemaan. Pelkkää positiivista”.

V2: ”Että nyt kun on saatu tota apua, niin matematiikkahan on noussut aivan hurjasti siitä. Että siinäkin näkyy, kun pitää nämä luetunymmärtämisen tehtävät lisääntyvät, niin ne ovat olleet vaikeita. Ja mä luulen, että kielten opiskelussa on sama, että se olisi pitänyt saada aikaisemmin erityisopetuksen piiriin”.

Vanhempien haastatteluista tuli ilmi monen suuntaisia ajatuksia lukivaikeuden yhteydestä nuoren elämänlaatuun ja tulevaisuuteen. Toisaalta lukivaikeus nähtiin välttämättömänä pahana, jonka kanssa vain tuli pärjätä.

V3: ”Se on valitettava tosi seikka. Semmoinen minkä kanssa tulee pärjätä ja välillä turhaudutaan siihen työmäärään.”

Enemmän kuitenkin koettiin, että lukivaikeus ei vaikuta nuoren elämään eikä tulevaisuuteen. Se, että lukivaikeudella ei koettu olevan vaikutusta nuoren elämänlaatuun eikä tulevaisuuteen näkyi muun muassa siinä, että vanhemmat eivät kokeneet lukivaikeuden vaikuttavan nuoren harrastusten valintaan. He eivät kokeneet nuorella olevan mitään huolia tai murheita lukivaikeudesta. Vanhemmat ajattelivat, että nuoret olivat hyväksyneet lukivaikeuden osaksi itseään.

V2: ”Se on niin sinut asian kanssa tällä hetkellä.”

Toisinaan osa vanhemmista koki nuoren kokevan ahdistumisen tunnetta tai huonommuudentunnetta. Vanhempi 3 kertoi nuoren olevan ahdistunut erityisesti silloin, kun täytyi lukea paljon kokeisiin. Vanhempi 2 kertoi välillä nuoren kokevan

huonommuuden tunteita ja pitävän itseään alempiarvoisena. Nämä olivat vanhempien mielestä ohimeneviä tuntemuksia nuorilla, eivätkä he ajatelleet nuoren määrittävän itseään näiden huonompien tuntemusten kautta. Vanhemmat kokivat, että nuoret osasivat ottaa kokoajan paremmin itse vastuuta lukivaikeudesta ja ymmärsivät sen tuomat vaikeudet.

V2: ”Jossain vaiheessa saattoi olla hieman häpeän tunnetta, että onko hän huonempi, kun tarvitsee erityisopetusta, mutta ei enää.”

V3: ”Ottanut enemmän vastuuta siitä...”

Lukivaikeus koettiin vaikuttavan nuoren tulevaisuuteen jatko-opintojen osalta. He myös tiedostivat vaikeudet suunnitellessa tulevaisuutta ja jatko-opintoja. Vanhemmilla oli käsitys, että nuoret tiesivät mihin itse pystyivät ja osasivat ottaa vaikeudet huomioon tehdessään päätöksiä omaa lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Vanhemmat olivat kannustaneet nuoria tekemään omia valintoja opiskeluiden suhteen, mutta toisaalta myös antaneet tukea heidän päätöksilleen.

T: ”Oletteko miettinyt yhdessä jatko-opintoja?”

V2: ”On mietitty, mutta poika saa itse päättää omat kiinnostuksen kohteet.”

Lukivaikeus oli perheissä perinnöllistä, mikä lisäsi vanhempien tietoisuutta lukivaikeuden tuomista haasteista. Vanhemmilla oli todellinen käsitys nuoren lukivaikeudesta ja suhtautuivat siihen realistisesti. He tiesivät lukivaikeuden tuottavan enemmän työtä ja tiedostivat oppimisen olevan hitaampaa ja vaikeampaa. Vanhemmilla oli kannustava ote nuoren koulunkäyntiin. He eivät painostaneet, vaan olivat läsnä nuoren opinnoissa ja auttoivat tarpeen mukaan. Nuoren turhautuminen harmitti myös vanhempia, kun nuoren panostamisesta huolimatta eivät menestyneet niin kuin itse olisivat halunneet. Lukivaikeuden toteaminen oli tärkeää vanhempien mielestä, jotta nuori sai parhaat mahdolliset tukikeinot siihen. Vanhemmat kokivat, että lukivaikeus

vaikutti nuorten jatko-opinto valintoihin, mutta eivät kokeet sillä olevan vaikutusta harrastusten valintaan.

Vanhempien kyselylomakkeesta selvisi, että lukeminen perheissä oli vähäistä vapaa-ajalla. Kaksi vanhempaa kertoi lukevansa pari kertaa viikossa ja yksi harvemmin. Yksi äiti sanoi lukemisen olevan perheessä harrastus. Muita harrastuksia perheillä oli liikunta, musiikki ja tietokoneella oleminen.

5 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää miten 6.–9. luokkalaiset tutkittavat kokivat lukivaikeuden olevan yhteydessä heidän itsetuntoonsa. Tutkimukseen osallistui kolme lukivaikeudesta kärsivää oppilasta. Tutkimuksessa tärkein kysymys oli selvittää, miten nuoret kokivat lukivaikeuden vaikuttavan itsetuntoonsa. Toinen tärkeä kysymys oli, miten nuori koki kouluun, kotiin ja vapaa-aikaan liittyvien tekijöiden vaikuttavan itsetuntoonsa. Pyrin myös selvittämään lukivaikeuden yhteyttä nuorten elämänlaatuun. Lisäksi pyrin selvittämään miten nuorten vanhemmat suhtautuivat nuoren lukivaikeuteen ja miten he kokivat lukivaikeuden vaikuttavan nuoren elämään.

5.1 Tutkimustulosten tarkastelu

5.1.1 Luku- ja kirjoitusvaikeuden yhteys nuoren itsetuntoon

Haastatellut nuoret kokivat, että lukivaikeus vaikutti heidän itsetuntoon sekä negatiivisesti että positiivisesti. Nuoret kokivat lukivaikeuden vuoksi negatiivisia tunteita kiusaamisesta ja negatiivisista kommentteista. Negatiivisia tuntemuksia aiheutti myös oma epävarmuus lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Lukivaikeus aiheutti oppilaille myös muun muassa pettymyksen, turhautumisen ja huonommuuden tunteita. Nuoret olivat kuitenkin hyväksyneet vaikeudet osaksi itseään, eivätkä antaneet niiden lannistaa tai masentaa. Omien vaikeuksien tiedostamisen ja hyväksymisen ansiosta nuoret kokivat positiivisia tuntemuksia. He arvostivat itseään vaikeuksista huolimatta.

Lukivaikeus aiheutti nuorille huonommuuden tunnetta. Samankaltaisia tuloksia pettymyksen ja huonommuuden tuntemuksista on saatu myös Glazzardin (2010) tutkimuksessa. Tutkimukseni nuoret eivät kuitenkaan antaneet vaikeuksien lannistaa tai masentaa heitä. Eroavaisuuksia aikaisempiin tutkimuksiin näkyi siinä, miten negatiiviset kokemukset ovat olleet yhteydessä oppilaan kokemuksiin omasta itsestä (Humphrey, 2002; Undheim & Sund, 2008). Muun muassa Undheimin ja Sundin (2008) tekemässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että lukivaikeusoppilaille on enemmän masennusta. Myös Humphreyn (2002) tutkimuksessa on saatu tulokset, joissa

lukivaikeudesta kärsivillä nuorilla itsetunto on heikentynyt sekä esiintynyt enemmän apaattisuutta. Lukivaikeudesta kärsivillä on todettu olevan enemmän sosiaalisen, emotionaalisen ja käyttäytymisen ongelmia, jotka ovat yhteydessä itsetuntoon (Terras ym. 2009).

Tutkimukseni mukaan vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa aiheuttivat oppilaille epävarmuutta. Myös Terrasin ym. (2009) tutkimuksessa on todettu lukivaikeudesta kärsivillä olevan epävarmuutta lukemista kohtaan. Tutkimukseni nuoret olivat hyväksyneet ongelmat, eivätkä antaneet vaikeuksien masentaa heitä. Myös Terrasin ym. (2009) tutkimuksessa lukivaikeudesta kärsivistä oppilaista osa oli hyväksynyt ja ymmärtänyt lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat, mikä on auttanut heitä selviytymään haasteista, joita lukivaikeus aiheuttaa.

5.1.2 Kouluympäristöön liittyvien tekijöiden yhteys oppilaan luku- ja kirjoitusvaikeuteensa ja itsetuntoonsa

Koulussa itsetuntoon suurimpana tekijänä vaikuttivat sosiaaliset tilanteet. Sosiaaliset tilanteet olivat yhteydessä tutkittaviin sekä itsetuntoa heikentävästi kuin myös vahvistavasti. Sosiaalisista tilanteista negatiivisia, itsetuntoa heikentäviä, oli ääneen lukemisen tilanteet. Sosiaalisista tilanteista itsetuntoa vahvistavia ja myönteisiä kokemuksia tutkittavat oppilaat saivat kavereiden antamasta avusta. Myös opettajien konkreettisella tuen antamisella oli myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin. Tutkimuksessa myös diagnoosin merkityksellä oli tärkeä yhteys lukivaikeuden hyväksymiseen.

Tämän tutkimuksen nuorilla oli positiivinen kuva omasta koulunkäynnistä, toisin kuin esimerkiksi Alexander-Passen (2002) ja Terrasin ym. (2009) tutkimuksissa, joiden mukaan nuoret kärsivät enemmän akateemisen itsetunnon heikkenemisestä. Myös Undheim ja Sund (2008) ovat todenneet tutkimuksellaan, että lukivaikeudesta kärsivillä oppilailla esiintyi enemmän huolia kouluasioista.

Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna tulokset koulunkäynnin yhteydestä itsetuntoon olivat osittain samankaltaisia mutta myös eroavaisuuksia löytyi. Alla olen käsitellyt sosiaalisten tilanteiden, opettajien, koulumenestymisen ja tukikeinojen, luokkakavereiden sekä diagnoosin merkitystä oppilaan itsetuntoon koulussa.

Sosiaaliset tilanteet kouluympäristössä

Sosiaalisista tilanteista ääneen lukemisen tilanteet aiheuttivat epävarmuutta tutkittavissa oppilaissa. Ääneen lukemisen tilanteisiin liittyi muun muassa huonommuuden tunteita, epävarmuutta omasta lukemisesta sekä pelkoa sosiaalisia tilanteita kohtaan. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Terrasin ym. (2009) tutkimuksessa. Epävarmuus ja pelko aiheuttivat sen, että tutkimuksen oppilaat pyrkivät välttelemään ääneen lukemisen tilanteita. Myös Aleksander-Passe (2006) sekä Humphrey (2002) ovat todenneet, että lukivaikeus on yhteydessä lukutilanteiden välttelyyn.

Tutkimuksessani kukaan oppilaista ei vertaillut omia tuloksia muiden menestymiseen. Glazzardin (2010) tutkimuksessa on saatu osittain eroavia tuloksia. Osa oppilaista vertaili omia suorituksia muiden suoritukseen, mikä aiheutti heille pettymyksen tunteita (Glazzard, 2010).

Sosiaalisista tilanteista positiivisia tunteita tutkimukseni oppilaat saivat luokkakavereiden antamasta tuesta, jota olen käsitellyt alempana enemmän.

Opettajien merkitys

Tutkimuksessani opettajilla oli myönteinen vaikutus lukivaikeudesta kärsivän oppilaan itsetuntoon. Samankaltaisia tuloksia on saatu Glazzardin (2010) tutkimuksessa, jossa opettajat koettiin positiivisina, mikä oli yhteydessä hyvään itsetuntoon. Glazzardin (2010) tutkimuksessa on saatu tosin myös eroavia tuloksia, jonka mukaan opettajat koettiin ankarina, mikä heikensi lukivaikeudesta kärsivän oppilaan itsetuntoa. Myös Singerin (2008) tutkimuksessa osa oppilaista koki opettajat kannustavana ja kertoi saavansa opettajilta tukea ja apua tehtävien tekemiseen. Suurin osa oppilaista koki Singerin (2008) tutkimuksessa kuitenkin negatiivista palautetta ja kiusaamista opettajilta. Opettajat eivät arvostaneet lukivaikeudesta kärsiviä oppilaita eivätkä ymmärtäneet lukivaikeudesta johtuvia ongelmia (Glazzard, 2010; Singer, 2008). Singerin (2008) sekä Glazzardin (2010) tutkimuksissa osa oppilaista koki opettajat kritisoivina ja nöyryyttävinä. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, tämän tutkimuksen nuoret eivät kokeneet saavan opettajilta negatiivista palautetta. Tutkimuksessani ristiriitaisia tuloksia tuli luokanopettajien ajankäytöstä, koska heillä ei

aina ollut tutkittavien mielestä tarpeeksi aikaa keskittyä lukivaikeuden aiheuttamiin ongelmiin.

Tutkimukseni perusteella opettajilla näyttäisi olevan suomalaisissa kouluissa tietoisuutta lukivaikeuden tuomista vaikeuksista ja haasteista. Haastatteluista nousi kuitenkin ilmi, että vaikka nuoret kokivat opettajien ymmärtävän lukivaikeuden ja sen tuomat vaikeudet, niin opettajat eivät olleet täydellisesti sisäistäneet lukivaikeuden tuomia haasteita oppimiseen. Myös Singerin (2008) ja Glazzardin (2010) tutkimuksista on saatu samankaltaisia tuloksia, jossa lukivaikeudesta kärsivät oppilaat toivoivat opettajilta enemmän tietoisuutta lukivaikeudesta. Wadlington, Elliot ja Kirylo (2008) ovat todenneet tutkimuksessaan, että myös hyvää tarkoittavat opettajat eivät välttämättä tunnista lukivaikeutta eivätkä ymmärrä täysin sen oireita. Tämä tulos vahvistaa oppilaiden tunteita siitä, että opettajien tulisi tietää paremmin lukivaikeuden tuomista haasteista. Oppilaat myös toivoivat, että opettajat ottaisivat lukivaikeuden ja sen ongelmat esille luokassa, jolloin myös luokkakaverit saisivat enemmän tietoa lukivaikeuden tuomista haasteista (Singer, 2008).

Gwernan-Jones ja Burden, (2010) ovat tutkimuksessaan todenneet, että luokanopettajaopiskelijat toivoisivat saavan enemmän koulutusta ja tietoa lukivaikeudesta. Erityisesti lisää koulutusta kaivattaisiin nimenomaan tukikeinojen strategioihin (Gwernan-Jones ja Burden, 2010). Tukitoimilla voitaisiin mahdollisesti vähentää lukivaikeudesta aiheutuvia ongelmia myöhemmässä iässä (Burton, 2004). Tietysti se helpottaisi myös lukivaikeudesta kärsivien oppilaiden opiskelua, parantaisi oppimisen tuloksia sekä vahvistaisi oppilaan itsetuntoa (Elbaum & Vaughn, 2003). Wadlington ym. (2008) totesivat, että lukivaikeudesta kärsivän oppilaan ja opettajan käsitykset voivat erota siinä, miten he ajattelevat lukivaikeuden vaikuttavan oppilaan akateemiseen osaamiseen ja kykyihin. Opettajat voivat helposti aliarvioivat lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat.

Koulumenestyminen ja tukikeinot

Tutkimuksessa tuli ilmi, että lukivaikeus oli yhteydessä heikompiin arvosanoihin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia lukivaikeuden yhteydestä koulumenestykseen (Undheim & Sund, 2008). Toisaalta Burden ja Burdett (2005) ovat

tutkimuksellaan saaneet tuloksen, jonka mukaan osa lukivaikeudesta kärsivistä nuorista koki pärjäävänsä koulussa samalla tasolla kuin luokkakaverit ilman lukivaikeutta. Burdenin ja Burdettin (2005) tekemässä tutkimuksessa tulokset olivat positiivisempia, kuin mitä tämän tutkimuksen tulokset olivat omasta menestymisestä koulussa. Vaikka tämän tutkimuksen nuorilla oli positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin, he kuitenkin kokivat menestyvän koulussa heikommin, kuin mitä menestyisivät ilman lukivaikeutta. Kouluun suhtautumisesta on saatu eroavia tuloksia Terrasin ym. (2009) tutkimuksessa, jossa lukivaikeudesta aiheutuva epävarmuus vaikutti asenteeseen koulua kohtaan.

Tutkimukseni nuorilla oli halua menestyä koulussa paremmin. Heillä olisi ollut motivaatiota opiskella asioita, jos heille olisi annettu enemmän tukikeinoja opiskeluun. Tutkimukseni nuoret totesivat erityisopetuksen auttavan ja sen avulla heidän numeronsa nousivat. Myös aikaisemmat tutkimukset puoltavat erityisopetuksen tärkeyttä (Burton, 2004). Burtonin (2004) tutkimus erosi kuitenkin siinä, että se toteutettiin koulussa, jossa opetus oli painotettu lukivaikeudesta kärsiville oppilaille. Kuten Burtonin (2004) tekemä tutkimus on osoittanut, niin erityisopetuksen ja tuen tarjoaminen sekä lukivaikeuden huomioon ottaminen paransivat lukivaikeudesta kärsivien oppilaiden koulumenestystä. Ja vielä tärkeämpänä voidaan pitää sitä, että tukikeinojen aikaansaama parempi menestys koulussa paransi oppilaan itsetuntoa (Burton, 2004). Myös Undheim ja Sund (2008) ovat todenneet heikon koulumenestymisen olevan yhteydessä itsetuntoon. Menestyminen ja onnistuminen kouluaineissa pitävät myös motivaation ja kiinnostuksen yllä opiskeluun sekä ovat suuressa osassa hyvän itsetunnon ja tulevaisuuden kokemisessa (Dalgas-Pelish, 2006; Elbaum & Vaughn, 2003).

Tutkimuksessani oppilaat kommentoivat myös luokanopettajien huomioivan lukivaikeuden luokkatilanteissa. Opettajat auttoivat enemmän, antoivat vähemmän tehtäviä eivätkä vähentäneet pisteitä niin paljon koevastauksien kirjoitusvirheistä. Osittain ristiriitaisia tuloksia on saatu Glazzardin (2010) tutkimuksessa, jossa osa oppilaista koki opettajat nöyryyttävänä. Opettajien ei koettu ymmärtävän lukivaikeuden tuomia haasteita, vaan antoivat oppilaille lisätehtäviä. Opettajat myös laittoivat oppilaat lukemaan vaikeita ja pitkiä tekstejä. Osa oppilaista kuitenkin koki Glazzardin (2010) tutkimuksessa opettajan ymmärtävän vaikeudet, jolloin opettaja antoi enemmän apua tehtävien tekemisessä, kannustivat oppilasta ja järjestivät heille enemmän apua.

Myös niille, joilla lukivaikeutta ei ole todettu, mutta oppiminen on selvästi vaikeampaa, tulisi tarjota lukutaitoa vahvistavia harjoituksia jo hyvissä ajoin (Schneider, Ennemoser, Roth ja Kuspert, 1999).

Tutkimukseni oppilailla oli myös koulussa aineita, joissa he kokivat menestyvän hyvin. Hyvä menestyminen on yhteydessä itsetuntoon (Burton, 2004; Singer, 2008). Hyviä kokemuksia tutkittavat saivat lähinnä taideaineista ja liikunnasta. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Glazzardin (2010) tutkimuksessa.

Luokkakavereiden merkitys kouluympäristössä

Luokkakavereiden osalta tutkittavat saivat sekä negatiivista että positiivista suhtautumista lukivaikeuteen. Negatiivista suhtautumista luokkakavereilta, kuten negatiivisia kommentteja sekä kiusaamista on esiintynyt myös Glazzardin (2010), Humphreyn (2002) sekä Undheimin ja Sundin (2008) tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen lukivaikeudesta kärsivät oppilaat eivät kuitenkaan antaneet negatiivisten palautteiden vaikuttaa heidän itsetuntoonsa. Tutkimuksessani kaksi oppilasta oli joutunut koulukiusaamisen uhreiksi. Aikaisemmat tutkimukset puoltavat, että lukivaikeus voi olla yhteydessä koulukiusaamiseen (Aleksander-Passe, 2006; Glazzard, 2010; Singer, 2008; Undheim & Sund, 2008). Koulukiusaaminen voi olla yhteydessä heikkoon itsetuntoon ja se voi aiheuttaa kiusatulle psyykkisiä oireita (Kaltiala-Heino ym., 2010).

Tutkimukseni oppilaat olivat saaneet myös positiivista suhtautumista lukivaikeuteen luokkakavereilta. Kaverit tulivat auttamaan tehtävien tekemisessä ja useat luokkakaverit ymmärsivät lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat. Glazzardin (2010) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia, jossa osa lukivaikeudesta kärsivistä oppilaista on saanut positiivista suhtautumista luokkakavereilta. Kavereiden hyväksynnällä on yhteyttä itsetunnon kokemiseen lukivaikeudesta kärsivällä oppilaalla (Dalgas-Pelish, 2006; Humphrey, 2002). Erityisesti vertaistuki muilta lukivaikeudesta kärsiviltä oppilailta on todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaan itsetuntoon (Burton, 2004).

Diagnoosin merkitys kouluympäristössä

Tutkimuksessa tuli ilmi, että yhdellä lukivaikeudesta kärsivällä nuorella vaikeudet todettiin vasta yläasteen puolella. Glazzard (2010) on todennut tutkimuksessaan, että lukivaikeuden diagnosoiminen on tärkeä tekijä siinä, miten oppilas suhtautuu omiin vaikeuksiin ja miten nämä vaikeudet ovat yhteydessä oppilaan itsetuntoon. Lukivaikeuden diagnosoimisen on katsottu olevan yhteydessä myös siihen, miten opettajat ja luokkakaverit suhtautuvat lukivaikeuteen. Myös McNulty (2003) puoltaa diagnoosin merkitystä. Lukivaikeuden diagnosoiminen tukee lapsen itsetuntoa, koska tällöin oppilaalla on jokin selitys ja syy heikolle lukemisen ja kirjoittamisen taidolle (McNulty, 2003).

5.1.3 Kotiympäristöön ja vapaa-aikaan liittyvien tekijöiden yhteys oppilaan luku- ja kirjoitusvaikeuteensa ja itsetuntoonsa

Kotona ja vapaa-ajalla lukemiseen ja kirjoittamiseen menevä aika koettiin olevan yhteydessä heikentävästi itsetuntoon. Vanhempien antaman tuen tutkittavat kokivat olevan vahvistavana tekijänä itsetunnossa. Myös harrastukset koettiin itsetuntoa vahvistavana tekijänä.

Tutkittavilla kului huomattavan paljon aikaa kotona tehtävien tekemiseen. Toisinaan nuoret olivat ahdistuneita ja turhautuneita, kun joutuivat lukemaan koulutehtäviä tuntikaupalla. Samankaltaisia tuloksia ajankäytön vaikutuksesta on saatu myös Undheimin ja Sundin (2008) tutkimuksessa. Nuoret ymmärsivät, että joutuivat käyttämään aikaa enemmän kotona tehtävien tekemiseen kuin kaverit, joilla ei ollut lukivaikeutta.

Tutkittavat kokivat, vanhempien antaman tuen tärkeänä ja itsetuntoa vahvistavana tekijänä. Saman tuloksen ovat saaneet myös Glazzard (2010) ja Terras ym. (2009) tutkimuksissaan. Lapset, joiden vanhemmilla oli positiivinen ja hyväksyvä asenne lukivaikeutta kohtaan, ajattelivat itsekkin positiivisemmin lukivaikeudesta (Terras ym., 2009). Dalgas ja Pelish (2006) ovat todenneet, että nuoren ja vanhemman välinen suhde on yhteydessä nuoren itsetunnon kasvuun ja kehitykseen. Tutkimuksessani nuorten vanhemmat antoivat tukea tehtävien tekemiseen ja keskustelivat nuoren kanssa häntä

askarruttavista asioista, joka kertoo myös nuoren ja vanhemman välisestä hyvästä suhteesta. Myös Glazzardin (2010) tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia. Ristiriitaisia tuloksia sen sijaan esiintyi aikaisempaan Undheimin ja Sundin (2008) tutkimukseen verrattuna, jossa nuorilla oli heikompaa sitoutumista vanhempiin.

Nuoret eivät antaneet lukivaikeuden vaikuttaa vapaa-aikaan eivätkä harrastusten valintaan. Lukivaikeuden yhteydestä nuorten vapaa-aikaan ja harrastuksiin ei löytynyt vertailevaa aikaisempaa tutkimusta. Nuoret kokivat elämässään tärkeiksi ystävät, perheen ja hyvää mieltä tuovat harrastukset, mitkä lisäävät nuorten omaa hyvinvointia. Lukivaikeudesta huolimatta nuoret kokivat myös koulun tärkeänä osana elämässä.

5.1.4 Luku- ja kirjoitusvaikeuden yhteys nuoren elämänlaatuun

Tutkittavilla oli positiivinen tunne omasta elämästään, joka oli vahvistavana tekijänä itsetunnossa. Tulevaisuus ei huolestuttanut ketään. Jatko-opintojen valintaan lukivaikeus oli yhteydessä kahdella. Nuoret tiedostivat ongelmat, mutta eivät eläneet elämää niiden kautta. He tiesivät omat vahvuudet ja arvostivat itseään. Lukivaikeus ei vaikuttanut nuorten harrastusten valintaan. Tutkimuksen tuloksissa korostui läheisten ja mieluisan vapaa-ajan merkitys nuorten elämänlaadulle.

Elämänlaatu oli osa-alueena vaikea tarkastella ja tutkittavat eivät kyenneet erittelemään sitä kovinkaan paljoa, mikä saattoi johtua tutkittavien nuoresta iästä. Elämänlaatu jäi myös haastattelussa hieman pienemmäksi osa-alueeksi ja sitä olisi voinut tutkia enemmän. Elämänlaatuun liittyvät kysymykset olivat myös vaikea erottaa vapaa-aikaan liittyvistä kysymyksistä ja nämä kaksi osa-aluetta linkittyivät helposti toisiinsa.

Tutkittavat ajattelivat kuitenkin hyvin positiivisesti omasta elämästään, eivätkä antaneet lukivaikeuden vaikuttaa elämään. Vertailevaa tutkimusta lukivaikeuden yhteydestä elämänlaatuun ei löytynyt, mutta monissa tutkimuksissa on saatu tuloksia, joissa lukivaikeudesta kärsivät oppilaat ovat olleet enemmän masentuneita ja heillä on ollut psykosisiaalisia ongelmia (Terras ym., 2009; Undheim & Sund, 2008). Toisaalta tutkimuksissa oli myös oppilaita, jotka suhtautuivat positiivisesti lukivaikeuteen (Terras ym., 2009).

Tämän tutkimuksen mukaan nuoret ajattelivat tulevaisuudesta hyvin positiivisesti, toisin kuin mitä Alexander-Passe (2002) on tutkimuksessaan saanut tulokseksi. Erityisesti yläkoulun nuorilla tuntui olevan selvät suunnitelman tulevaisuuden varalle opintojen suhteen, mikä on tärkeää hyvän itsetunnon ylläpitämisessä.

Tutkimuksen nuorten tulevaisuuden positiivisesta ajattelusta huolimatta, he raportoivat kuitenkin, että lukivaikeus vaikuttaa heidän tulevaisuuden opiskelusuunnitelmiin. Vertailevaa tutkimusta ei löytynyt lukivaikeuden vaikutuksesta jatko-opintoihin. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä sen suurempia päätelmiä, minkälaiseen koulutukseen lukivaikeudesta kärsivät oppilaat hakeutuvat.

Lukivaikeus voi olla yhteydessä myös myöhempään elämään. Se voi olla yhteydessä myöhempään sosiaalisesti häiritsevään käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi rikollisuuteen tai muuhun aggressiivisuuteen (Zakopoulou, Pashou, Tzavelas, Christodoulides & Illiana, 2013).

5.1.5 Vanhempien suhtautuminen nuoren luku- ja kirjoitusvaikeuteen ja sen yhteys nuoren elämänlaatuun

Lukivaikeus oli perheissä perinnöllistä, mikä lisäsi vanhempien tietoisuutta lukivaikeuden tuomista haasteista. Vanhemmilla oli todellinen käsitys nuoren lukivaikeudesta ja suhtautuivat siihen realistisesti. He tiesivät lukivaikeuden tuottavan enemmän työtä. Vanhemmilla oli kannustava ja realistinen ote nuoren koulunkäyntiin. He eivät painostaneet, vaan olivat läsnä nuorten opinnoissa ja auttoivat tarpeen mukaan. Nuorten turhautuminen turhautti myös vanhempia, kun nuoret panostamisesta huolimatta eivät menestyneet niin kuin itse olisivat halunneet. Lukivaikeuden toteaminen oli tärkeää vanhempien mielestä, jotta nuori sai parhaat mahdolliset tukikeinot siihen. Vanhemmat kokivat, että lukivaikeus vaikutti nuorten jatko-opinto valintoihin, mutta eivät kokeet sillä olevan vaikutusta harrastusten valintaan.

Vanhempien suhtautuminen oli tutkimuksen mukaan hyvää nuorten lukivaikeutta kohtaan. Vertailevaa tutkimusta vanhempien suhtautumisesta lukivaikeuteen ei löytynyt. Tutkimuksessani vanhemmat olivat nuoria kohtaan ymmärtäväisiä ja tukivat heitä. Vanhemmat myös halusivat, että ongelmiin kiinnitetään huomiota ja tarvittaessa

annetaan aikainen diagnoosi lukivaikeudelle. Diagnoosin saatuaan lapselle mahdollistetaan paremmat tukitoimet ja mahdollisuus erityisopetukseen (Glazzard, 2010; McNulty, 2003).

Tässä tutkimuksessa vanhemmat antoivat nuorille paljon tukea ja kannustusta, joka vaikuttaa nuorten suhtautumiseen koulua kohtaan (Singer, 2008). Vanhemmat eivät vaatineet nuorilta huipputuloksia vaan heille riitti se, että nuoret tekivät parhaansa. Vanhemmat keskustelivat nuoren kanssa heitä askarruttavista asioista, joita lukivaikeus aiheutti.

Vanhempien haastatteluista tuli esille, että he ymmärsivät lukivaikeuden tuomat vaikeudet. Vanhemmat ajattelivat, että elämässä on paljon muutakin kuin lukeminen ja kirjoittaminen. Tietysti koulunkäyntiin täytyi panostaa mahdollisuuksien mukaan. Omien heikkouksien sijaan oli kuitenkin tärkeämpää löytää omat vahvuudet ja elää niiden kautta, samalla kun pyrki vahvistamaan omia heikkouksiaan. Nuoret ottavat esimerkkiä vanhempien käyttäytymisestä ja ajattelusta, joten on erityisen tärkeä, että vanhemmat pyrkivät tuomaan esiin lapsen vahvoja puolia ja kannustavat kehittämään omia parannettavia osa-alueita (Terras ym., 2009).

Vanhempien kyselylomakkeen tulokset osoittivat, että kaksi kolmesta vanhemmasta käyttää muutamana päivänä viikosta aikaa vapaa-ajan lukemiseen. Tämä osoittaa, että nuoret saavat mallia lukemisen harrastuksesta kotona. Lukivaikeudesta kärsivien oppilaiden vanhempien omiin lukemisen tottumuksiin ei löytynyt aikaisempaa vertailevaa tutkimusta.

5.2 Menetelmän arviointi

Tämä tutkimus oli kvalitatiivinen, joka mahdollisti mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan saamisen tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, s. 155). Käytin tutkimuksessani haastattelumenetelmää, koska haastattelun avulla sain enemmän ja syvällisemmin tietoa haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista. Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, mikä sisälsi kaikille samat aihealueet, mutta mahdollisti myös syvällisemmät keskustelut ja lisäkysymykset tarpeen vaatiessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 47–48).

Tyypillisessä teemahaastattelussa aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 47–48). Olin kuitenkin suunnitellut haastattelun rungon valmiiksi ja valmistellut kysymykset. Haastatteluissa nousseiden teemojen ja haastateltavien vastausten mukaan jokainen haastattelurunko muotoutui kuitenkin omanlaiseksi. Vanhemmille annettiin haastattelun lisäksi lyhyt kysely, jonka avulla saatiin vastaukset perustietoihin ja joihin oli helppo vastata hyvin lyhyesti kirjallisesti.

Vuorovaikutus on suuressa osassa kun kyseessä on haastattelututkimus (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Tämän vuoksi on tärkeää saada lyhyessä ajassa luottavainen ilmapiiri haastateltavan ja haastattelijan välillä, jotta haastateltava haluaa ja uskaltaa alkaa jakamaan täysin vieraalle ihmiselle omia ajatuksiaan. Koen, että tässä tutkimuksessa luottavaisen haastatteluilmapiirin luomisessa onnistuttiin suhteellisen hyvin. Haastateltavat kertoivat joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta hyvinkin henkilökohtaisia asioita haastatteluissa ja olivat haastattelun aikana hyvin luottavaisin mielin. Heissä ei esiintynyt hermostuneisuutta, pientä alkujännitystä lukuun ottamatta.

Mielestäni tutkimusmenetelmän valinta oli onnistunut, mutta haastattelurungon laatimisessa olisi voinut olla vielä tarkempi ja miettiä, vastaako kysymykset laadittuihin tutkimuskysymyksiin. Myös analysointivaiheeseen, jossa käytin Framework-menetelmään, olisi voinut käyttää enemmän aikaa ja vielä syvällisemmin analysoida tuloksia. Mielestäni Framework-menetelmä oli kuitenkin hyvä valinta haastattelututkimuksen analysointiin, koska se auttoi aineiston jäsentelyssä kokonaisuuden hahmottelussa. Menetelmän avulla oli myös helppo vertailla tutkittavien tuloksia. Menetelmän subjektiivisuus vaikutti kuitenkin siihen, miten aineisto analysoitiin, mitä aineistossa painotettiin ja mihin kiinnitettiin huomiota.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen vahvuutena oli menetelmän valinta, jolla saatiin kerättyä monipuolisesti haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia, joita ei olisi kyselylomakkeella voitu kysyä. Haastattelun pohjan tekemiseen käytettiin hyväksi aikaisempia haastattelututkimuksia, joista muokkasinkin kysymyksiä sopivaan muotoon haastattelun teemoja ajatellen (Glazzard, 2010). Tutkimuksen tulososassa on paljon haastateltavien sitaatteja

alkuperäisessä muodossa muuttamattomana, mitkä kertovat täsmälleen haastateltavien mielipiteistä ja ajatuksista kyseisestä teemasta. Haastateltavien sitaattit vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimusta pystyy helposti vertailemaan aikaisempiin haastattelututkimuksiin. Haastattelun ja kyselyn pilotointi vahvistaa myös tutkimuksen luotettavuutta. Pilotointi haastatteluiden perusteella muokkasikin haastattelua ja kyselylomaketta tarkoituksenmukaisemmaksi tutkimukseeni.

Vastausten vertailua helpotti se, että kaksi kolmesta oppilaasta oli samasta ikäryhmästä ja heidän opinnot olivat samassa vaiheessa. Hankaluutta tulosten vertailemiseen toi se, että kolmas oppilas oli muutaman vuoden nuorempi ja eri tilanteessa opintojensa suhteen. Tutkimuksesta kävi selvästi ilmi, että 9. luokkalaiset kykenivät erittelemään ja kertomaan omia kokemuksia haastattelussa laajemmin ja kattavammin kuin 6. luokkalainen oppilas. Tämän takia tutkimuksen tulososassa nuorten omat siteeraukset ovat suurimmaksi osaksi näiden vanhempien poikien haastatteluista. Toisaalta 6. luokkalaisen pojan niukan kommentoinnin korvaa hänen vanhemmalta saatu monipuolinen haastattelumateriaali. Tutkimuksen kannalta olisi ollut luotettavampaa ja antoisampaa, jos kaikki tutkittavat oppilaat olisivat olleet samasta ikäluokasta, mieluiten yläkoulusta, koska heillä oli selvästi parempi kyky analysoida omia tuntemuksiaan, joita lukivaikeus aiheutti. Tutkimuksen luotettavuutta olisi myös lisännyt se, jos tutkittavia olisi ollut enemmän. Kolmen tutkittavan tuloksia ei voida yleistää suomalaisiin lukivaikeudesta kärsiviin nuoriin.

Kaikki haastateltavat olivat poikia, mikä helpotti tulosten läpikäyntiä ja toi selkeämmän linjan tulosten analysointiin. Tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia, jos tutkimukseen olisi osallistunut myös lukivaikeudesta kärsiviä tyttöjä. Tytöt olisivat voineet antaa erilaisia vastauksia ja analysoida omaa tilannetta eri kantilta. Tutkimukseen osallistui vanhempien puolelta vain tutkittavien nuorten äidit, joka voi vaikuttaa tutkimusten tuloksiin. Tuloksiin olisi voinut saada toisenlaista näkökulmaa, jos myös nuorten isät olisivat osallistuneet tutkimukseen.

Haastattelun luotettavuuteen vaikutti mahdollisesti haastattelurungon muoto ja kysymysten asetteleminen. Haastatteludatan läpikäydessä huomasi, että johdattelin joissakin kysymyksissä haastateltavaa vastaamaan tiettyyn suuntaan. Nämä haastattelut olivat kuitenkin ensimmäisiä, joten jatkossa tulee kiinnittää enemmän huomiota kysymysten asetteluun. Haastattelua tehdessä tulee huomioida myös kysymysten

muotoilu, jotta kysymykset eivät johdata haastateltavaa myöntelemään vastaustaan (Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 53). Tutkimuksen haastattelukysymykset myös vaikuttivat tutkimuksen luotettavuuteen. Kaikki kysymykset eivät välttämättä vastanneet juuri siihen kysymykseen, jota tutkimuksessa oli tutkimuskysymysten perusteella tarkoitus hakea. Myös eri teemat sekoittuivat helposti toisiinsa, jolloin tiettyyn teemaan tarkoitettu kysymys vastasi toiseen teemaan.

Haastattelussa esiintyi tutkittavilla myös ristiriitaisia vastauksia eri kysymysten välillä, joka johtui mahdollisesti haastattelukysymysten asettamisesta. Tutkittavan ristiriitaiset vastaukset vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Ristiriidat vastauksissa voivat johtua siitä, että tutkittava ei ole täysin ymmärtänyt haastattelukysymystä tai siitä, että hän ei ollut tarpeeksi kypsä analysoimaan ja erittelemään omia tuntemuksiaan. Haastattelukysymysten ymmärtämättömyys voi johtua siitä, että kysymysten asettelu tai mahdollisesti sanavalinta on ollut huono. Sanavalintaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota haastattelukysymyksiä laadittaessa (Hirsjärvi & Hurme, 2006, s. 53).

Eräs ristiriitainen tekijä oli termien epälooginen käyttäminen johdannon ja haastatteluiden välillä, jonka huomasin myöhemmin haastatteluja läpikäydessä. Johdannossa käytin loogisesti termiä lukivaikeus, mutta haastatteluissa olin käyttänyt termiä lukihäiriö. Termit ovat kuitenkin käytännöllisesti katsoen identtisiä, mutta lukivaikeus termiä on enemmän käytetty suomalaisessa kirjallisuudessa (Aro, 2008; Niilo Mäki Instituutti, 2013). Haastatteluista lukuun ottamatta olen kuitenkin käyttänyt johdonmukaisesti termiä lukivaikeus.

Tutkimus voidaan toistaa helposti käyttämällä samoja menetelmiä. Eroja tutkimuksissa saattaa esiintyä helposti, koska tuloksiin vaikuttaa suuresti minkälaiset asenteet ja ajatukset jokaisella tutkimukseen osallistuvalla yksilöllä on omia lukivaikeuksia kohtaan ja millä tavoin tutkittava on hyväksynyt ongelmat osaksi itseään. Tuloksiin vaikuttaa myös ympäristön suhtautuminen nuoren ongelmia kohtaan. Tutkimuksen pienen osallistujamäärän lisäksi myös sukupuolijakauma vaikuttaa siihen, että tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä suomalaisiin nuoriin.

5.4 Jatkotutkimus

Lukivaikeutta on tutkittu paljon, mutta lukivaikeiden yhteyttä itsetuntoon erityisesti suomalaisilla nuorilla voisi tutkia enemmän. Vaikeudet kuitenkin ulottuvat myös paljon kauemmaksi kuin pelkästään lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, joten olisi tärkeä tiedostaa laajemmin, miten lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat näkyvät sosiaalisesti, emotionaalisesti ja psyykkisesti. Erityisesti Suomessa ei ole tämän tyyllisiä tutkimuksia tehty ja tällaisella pienellä koehenkilömäärällä ei voida laajasti yleistää saatuja tuloksia.

Jatkossa voitaisiin myös tutkia luokanopettajien tietoisuutta oppilaiden lukivaikeudesta ja sen seurauksista. Lisäksi sitä, miten opettajat voisivat jatkossa tarjota paremmin erilaisia tukitoimia lukivaikeudesta kärsiville oppilaille. Miten näille oppilaille voitaisiin tarjota samanlaiset mahdollisuudet omien taitotasojen mukaiseen oppimiseen jos erityisopetusta ei pystytä järjestämään. Olisi mielenkiintoista myös tutkia, vaikuttaako opettajilta saatu negatiivinen palaute enemmän nuoren kokemaan itsetuntoon kuin kavereilta saatu negatiivinen palaute.

Kliinistä työtä tekevien puheterapeuttien tietoisuutta lukivaikeuden tuomista sosiaalisista, emotionaalisista ja psyykkisistä vaikeuksista voisi myös tutkia. Erityisesti tutkimusta voisi tehdä siitä, miten nämä vaikeudet otetaan huomioon, vai otetaanko niitä ollenkaan huomioon, kun toteutetaan kliinistä kuntoutustyötä. Aiheesta löytyy paljon uusien tutkimuksien aiheita, joita erityisesti tulisi toteuttaa suomalaisilla nuorilla.

LÄHTEET

Aho, S. (1987). *Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Turku: Turun yliopisto.

Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa K. Laine (toim.), *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* (s. 20–57). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Aleksander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 256–275.

Aro, M. (2008). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluiässä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (s. 242–260). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Bishop, D. V. N. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological bulletin*, 130, 858–886.

Boada, R., Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in language disorders*, 33, 264–284.

Brooke, S. L. (1995). Critical analysis of the culture-free self-esteem inventories. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 27, 248–252.

Brousseau, G., Buchanan, L. & Saunders, C. (2009). An investigation into early acquires dyslexia. *Neurocase*, 15, 126–134.

Burden, R. & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32, 100–104.

- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practise*, 20, 55–73.
- Casteles, A. & Friedmann N. (2014). Developmental dyslexia and the phonological deficit hypothesis. *Mind and language*, 29, 170–185.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related, self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and writing quarterly*, 19, 5–24.
- Chiarenza, G. A., Olgiati, P., Trevisan, C., De Marchi, I. & Casarotto, S. (2013). Reading aloud: A psychophysiological investigation in children. *Neuropsychologia*, 51, 425–436.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric nursing*, 32, 341–348.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). Self-concept and students with learning disabilities. Teoksessa H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (toim.), *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the international neuropsychological society*, 15, 501–508.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25, 63–69.
- Gersons-Wolfensberger, D. C. M. & Ruijsenaars, A. J. J. M. (1997). Definition and treatment of dyslexia: A report by the committee on dyslexia of the health council of the Netherlands. *Journal of learning disabilities*, 30, 209–213.
- Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M. & Snowling M. J. (2014). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55, 237–246.
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66–86.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29, 29–36.
- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British journal of special education*, 29, 196–203.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: The role of teacher and peers. *Support for learning*, 18, 130–136.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. (2010). Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Duodecim*, 126, 2033–2039.
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *Indian Journal Pediatrics*, 27, 961–967.
- Kekäle, P. (2007). *Kikkakoppa vai uudet silmälasit: Theraplay puheterapeutin työvälineenä*. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto, suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos, logopedia.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1986). *Aggressiivinen lapsi*. Helsinki: Otava.
- Korhonen, H. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (s. 127–190). Helsinki: WSOY.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut: sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Second edition. London: Paul Champman Publishing ltd.

- Le Jan, G., Bouquin-Jeannes, R. L., Costet, N., Trolés, N., Scalart, P., Pishancourt, D., Faucon, G. & Gombert, J-E. (2011). Multivariate predictive model for dyslexia diagnosis. *Annals of dyslexia*, 61, 1–20.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363–381.
- Morgan, W. (1997). Dyslexia and crime. *Dyslexia*, 3, 247–248.
- Niilo Mäki Instituutti (2013) (27.2.2013). Lukeminen. Haettu osoitteesta <http://www.nmi.fi/oppimisvaikeudet/lukeminen>
- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus. (2004). (20.2.2013). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Paaso, I. (2013). *Terveysteen liittyvä elämänlaatu muistisairauksien yhteydessä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, logopedia.
- Paracchini, S., Scerri, T. & Monaca A. P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual review of genomics and human genetics*, 8, 57–79.
- Petkov, C. I., O’Connora, K. N., Benmoshea, G., Baynes, K. & Suttera, M. L. (2005). Auditory perceptual grouping and attention in dyslexia. *Cognitive Brain Research*, 24, 343–354.
- Pitkänen, K., Dufa, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. (2001). Vieraat kielet. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.81–96). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Qvanström, M. (2013). Lukivaikeus. *Duodecim*, 129, 176–181.
- Ritchie, J. & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.), *Analyzing qualitative data* (s. 173–194). Lontoo: Routledge.

- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *American Psychological Society*, 14, 158–162.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffit, T. E., Meltzer, H. & Caroroll, J. (2004). Sex difference in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *Journal of the American medical association*, 291, 2007–2012.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, M. (1992). The social and emotional effects of dyslexia. *Education Digest*, 57, 68.
- Scerri, T. S. & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European child & adolescent psychiatry*, 19, 179–197.
- Scheinin, P. (1990). *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. (2000). *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri* (s. 15). Helsinki: Edita Oy.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Kuspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of reading disabilities*, 32, 429–436.
- Seigley, L. A. (1999). Self-esteem and health behavior: Theoretic and empirical links. *Nursing outlook*, 47, 74–77.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314–333.
- Takala, M. (2008). Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 65–85). Helsinki: Yliopistokustannus.
- Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327.
- Torgese, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities*, 27, 276–286.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43, 229–243.
- Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: Student with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 377–384.
- Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. (2007). *Mielen maailma 5: Persoonallisuus ja mielenterveys*. Helsinki: WSOY.
- Wadlington, E., Elliot, C. & Kurylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Learning research and instruction*, 47, 264–272.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73–87.
- Whitehouse, A. J. O., Spector, T. D. & Cherkas, L. F. (2009). No clear genetic influences on the association between dyslexia and anxiety in a population-based sample of female twins. *Dyslexia*, 15, 282–290.
- Zakopoulou, V., Pashou, T., Tzavelas, P., Christodoulides, P., Anna, M. & Kolotoura, I. (2013). Learning difficulties: a retrospective study of their co morbidity and continuity as indicators of adult criminal behaviour on 18–70-year-old-prisoners. *Research in developmental disabilities*, 34, 3660–3671.

Myönnetty tutkimuslupa Oulun kaupungin perusopetus- ja nuorisopalvelusta



Oulun kaupunki
Perusopetus- ja nuorisopalvelut

Perusopetus- ja nuorisajohtaja

Päätös




Päivämäärä

25.4.2013

76 §

Dnro

: 0 //2013

ASIANOSAINEN/ ASIA	Tutkimuslupahakemus Tekijä: Maija Niemelä Aihe: 6.-9.-luokkalaisten oppilaiden lukihäiriön yhteys itsetuntoon Aikataulu: vuosi 2013		
LAUSUNNON ANTAJAT/ LAUSUNNOT			
PÄÄTÖS/PERUSTELUT	Myönnän luvan tutkimuksen tekemiseen Oulun kaupungin kouluilla.		
ALLEKIRJOITUKSET	Päätöksen tekijä  Marjut Nurmivuori Perusopetus- ja nuoris- johtaja	Valmistelija/esittelijä  Päivi Mäki laatupäällikkö	Päätösluettelon pitäjä  Anja Tuomaala hallintosihteeri
OIKAISUVAATIMUS- VIRANOMAINEN			
ILMOITUS OTTO- OIKEUTETULLE VIRANOMAISELLE			
TIEDOKSI ANTAMINEN	hakija		

Olen 4. vuoden logopedian opiskelija Oulun yliopistosta. Olen mukana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa kolmivuotisessa Lukuinto-projektissa tutkijana. Tutkimuksen toteuttavat Oulun yliopiston humanistinen ja kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu aiheeni on Lukihäiriö ja itsetunto 6.-9. luokan oppilailla. Ohjaajani toimii dosentti Anneli Yliherva logopedian oppiaineesta.

Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa haastattelemalla nuoria, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Liitän tutkimukseeni myös vanhempien haastattelun, johon nuoren vanhemman tulee osallistua. Tutkimuksessa tulokset esitetään nimettöminä ja haastattelusta tehdyt äänitteet ja niiden pohjalta kirjoitetut litteraatit säilytetään tutkijan lukollisessa kaapissa, eikä niitä luovuteta missään vaiheessa ulkopuolisille. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisesta viimeistään kymmenen vuoden kuluttua.

Kysyisimmekin kohteliaimmin, olisiko meillä mahdollisuutta saada haastatella koulustanne nuoria kyseiseen tutkimukseen.

Haemme myös tarvittavat luvat tutkimuksen suorittamiseen (opetustoimi, vanhemmat, nuoret). Haastattelut voidaan suorittaa koululla nuorten koulupäivän aikana ja aikaa haastatteluun tulisi varata aikaa noin 30-45 minuuttia. Vanhempien haastattelut sovimme vanhemman kanssa erikseen (mahdollisesti koululla tai Oulun yliopistolla logopedian laitoksen tiloissa).

Lisätietoja saatte minulta (maijsniemi@mail.student oulu.fi) sekä ohjaajaltani (anneli.yliherva@ oulu.fi).

Annan luvan suorittaa tutkimusta koulussamme

Päiväys ja allekirjoitus

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Maija Niemelä, 040 8212692

Olen 4. vuoden logopedian opiskelija Oulun yliopistosta. Olen mukana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa kolmivuotisessa Lukuinto-projektissa tutkijana. Tutkimuksen toteuttavat Oulun yliopiston humanistinen ja kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu aiheeni on Lukihäiriö ja itsetunto 6.-9. luokan oppilailla. Ohjaajani toimii dosentti Anneli Yliherva logopedian oppiaineesta.

Monissa tutkimuksissa on todettu lukihäiriön ja oppimisvaikeuksien olevan yhteydessä lapsen ja nuoren elämään negatiivisesti ja he usein vertaavat koulumenestystään kavereihin, joilla ei ole oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Usein lukihäiriösillä oppilailla esiintyy myös itsetuntoon liittyviä ongelmia. Toteutan tutkimukseni haastatteleamalla nuoria, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, ja haastattelen myös heidän vanhempiaan. Näin saan molempien käsityksen lapsen/nuoren mahdollisista itsetuntoon liittyvistä vaikeuksista.

Tavoitteemme on saada tutkimukseen kolme nuorta vanhempineen. Nuoren on hyvä kyetä vastaamaan haastattelukysymyksiin ja erittelemään erilaisia tuntemuksia liittyen oppimisen ongelmiin. Sen vuoksi haemme pääasiassa yläkouluikäisiä nuoria, mutta esimerkiksi myös kuudennen luokan oppilaat voivat tulla kysymykseen. Kysyisimmekin kohteliaimmin, olisiko meillä mahdollisuutta saada haastatella teitä ja lastanne/nuortanne tutkimusta varten, mikäli hän soveltuu tutkimukseen laatimiemme kriteerien mukaisesti? Tutkimuksessa tulokset esitetään nimettöminä ja haastattelusta tehdyt äänitteet ja niiden pohjalta kirjoitetut litteraatit säilytetään tutkijan lukollisessa kaapissa, eikä niitä luovuteta missään vaiheessa ulkopuolisille. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisesta viimeistään kymmenen vuoden kuluttua. Teillä on myös oikeus kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen kysytään lupa myös Oulun kaupungin opetustoimelta sekä koulun rehtorilta.

Haastattelut voidaan suorittaa koululla nuoren koulupäivän aikana ja aikaa haastatteluun menee aikaa arviolta noin 30-45 minuuttia. Teidän vanhempien haastattelun paikka ja aika voidaan sopia erikseen (mahdollisesti koululla tai Oulun yliopistolla logopedian

laitoksen tiloissa). Toivoisin, että molemmat vanhemmat pääsisivät haastatteluun mukaan, mutta myös toinen riittää.

Lisätietoja saatte minulta (maijsniem(at)paju.oulu.fi), että ohjaajalta (anneli.yliherva(at)hotmail.com).

Suostun/mme, että lastamme/nuortamme voidaan haastatella tutkimukseen ja suostun/mme osallistumaan haastatteluun:

Päiväys ja allekirjoitus:

Allekirjoitetut lupalaput voitte palauttaa nuoren mukana koululle.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Maija Niemelä, 040 8212692

maijsniem(at)paju.oulu.fi

Olen logopedian opiskelija Oulun yliopistosta ja teen lopputyötäni aiheesta Lukihäiriö ja itsetunto 6.-9. luokan oppilailla. Tutkimus osa isompaa Lukuinto-tutkimusta, joka käsittelee lukutaitoa ja siinä esiintyviä vaikeuksia.

Toteutan tutkimukseni haastattelemalla nuoria, joilla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Kysyisinkin sinulta, voisinko haastatella sinua tutkimusta varten. Kysymykset käsittelevät erilaisia asioita, jotka liittyvät lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen ja vaikeuksiin. Lisäksi voin kysyä kouluun ja vapaa-aikaan liittyvistä asioista. Kaikki vastaukset ovat salaisia ja kukaan ei tule tietämään, että juuri sinä vastasit kysymyksiin. Omassa tutkimuksessani käsittelen vastauksia nimettömänä. Haastattelen tutkimusta varten erikseen myös vanhempiasi. Näin saan paremman kuvan koulun käynnistäsi ja vapaa-ajan harrastuksistasi.

Jos haluat jutella tutkimuksesta, niin voit ottaa minuun yhteyttä: maijniem(at)paju.oulu.fi tai 040 8212692

Suostun tutkimukseen haastateltavaksi

Päiväys ja allekirjoitus

Allekirjoitetun lupahakemuksen voit palauttaa kouluun opettajalle.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Maija Niemelä, 040 8212692

maijniem(at)paju.oulu.fi

1. Luetteko koulussa paljon ääneen? Millä oppitunneilla on ääneen lukemista? Onko ryhmätehtävätilanteissa ääneen lukemista?
2. Miltä ääneen lukemisen tilanteet tuntuvat? Ahdistaaako? Ärsyttääkö? Pelottaako? Vältteletkö ääneen lukemista? Valmistaudutko siihen jollain tavalla? (esim. lasketko tekstistä kohdan, joka sinun tulee lukea ääneen ja valmistaudut siihen mielessä lukemalla ko. pätkä). Vaikuttaako se, tuleeko teksti lukea luokan edessä verrattuna omalla paikalla lukemiseen?
3. Milloin huomasit, että sinulla on vaikeuksia lukemisessa? Entä kirjoittamisessa?
4. Mikä tuntui erityisen vaikealta lukemaan oppimisessa?
5. Mikä tuntui erityisen vaikealta kirjoittamaan oppimisessa?
6. Huomasitko, että muut oppivat nopeammin? Ajattelitko heidän olevan parempia? Miltä se tuntui? Heikensikö se kiinnostustasi lukemista tai kirjoittamista kohtaan? Mitä ajattelit, kuin muut tekivät tehtävät nopeammin?
7. Miltä se tuntuu nyt, kun muilla lukeminen ja kirjoittaminen onnistuvat sujuvammin? Koetko vielä samanlaisia tunteita kuin lukemaan ja kirjoittamaan opeteltaessa?
8. Kun olit nuorempi, ajattelitko, ettet pärjännyt koulussa niin hyvin kuin haluaisit? Missä aineissa et pärjännyt niin hyvin kuin olisit halunnut? Oletko vielä samaa mieltä, vai onko ajatuksesi muuttunut? Millä tavalla?
9. Mitä hyviä kokemuksia olet kokenut koulussa? (oppitunneilla, luokassa, välitunneilla)
10. Mitä huonoja kokemuksia olet kokenut koulussa? (oppitunneilla, luokassa, välitunneilla)
11. Miten suhtaudut itse omiin vaikeuksiin lukemisessa ja kirjoittamisessa? Miten suhtaudut siihen, jos et ehdi oppitunnilla tehdä kaikkia annettuja tehtäviä?
12. Oletko tullut koskaan kiusatuksi kouluvaikeuksien vuoksi? Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien takia? Oletko itse osallistunut kiusaamiseen?
13. Millä tavoin opettajat suhtautuvat siihen, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat sinulle hitaampaa ja työläämpää? Ymmärtävätkö he vaikeutesi? Millä tavoin luokkakaverit suhtautuvat siihen? Miten olet suhtautunut kommentteihin?

14. Onko koulu huomionnut millään tavoin ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa? Oletko saanut mitään erityisopetusta tai erityistä tukea oppimiseen? (mm. lisääaikaa kokeisiin, mukautettuja aineita)
15. Jos olet, niin onko erityisopetuksesta tai tuesta ollut apua? Millä tavoin on ollut hyötyä? Miksi ei ole auttanut?
16. Puhutko vaikeuksista kenenkään kanssa? (kavereiden, vanhempien, opettajien tai joidenkin muiden aikuisten kanssa?)
17. Miten vanhemmat suhtautuvat siihen, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat sinulle hankalaa? Saatko heiltä tukea ja kannustusta? Teettekö esimerkiksi kotiläksyjä yhdessä?
18. Oletko ajatellut tulevia jatko-opintomahdollisuuksia? Mikä sinua kiinnostaisi? Huomioitko valinnoissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden? (Valitsetko vaihtoehdon, jossa ei tarvitse teoriaa ja lukemista niin paljoa?)
19. Miten koet tulevaisuutesi? Pelottaako se? Ahdistaa se?
20. Miten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat vaikuttaneet elämänlaatuusi? Ahdistavatko vaikeudet sinua? Ärsyttävätkö vaikeudet? Koetko elämäsi olevan huonompaa kuin kavereilla? Koetko jääväsi jostain paitsi? Mistä?
21. Osaatko kertoa millä tavoin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus näkyy ja vaikuttaa elämässäsi? Vaikuttaako se harrastuksiesi valintaan? Mitä harrastat? Mitkä ovat mielenkiinnon kohteitasi?
22. Oletko kiinnostunut lukemisesta? Käytätkö aikaa vapaa-ajalla lukemisen harrastukseen? Mitä luet? Käytätkö tietokonetta lukemiseen? Mitä tietokoneelta luet? Kuinka usein viikossa käytät vapaa-aikaa lukemiseen?

1. Milloin huomasitte lukemisen ja kirjoittamisen olevan vaikeaa lapsellenne?
2. Mikä lapsellenne oli erityisen vaikeaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa?
3. Kun lapsenne oli ensimmäisillä luokilla, ajattelitteko, että lapsenne on huonompi kuin toiset lapset? Millä tavoin? Ajattelitteko että hän ei voi pärjätä niin hyvin kuin olisi halunnut? Missä aineissa erityisesti?
4. Minkälaisia tuntemuksia se Teissä herätti?
5. Ajatteletteko vielä, että lapsenne on huonompi kuin muut oppilaat? Ajatteletteko että lapsenne ei tänä päivänä pärjää koulussa niin hyvin kuin haluaisi? Missä aineissa? Minkälaisia tuntemuksia se nyt Teissä herättää?
6. Minkälaisia tunteita lapsenne lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus aiheuttaa nyt?
7. Miten suhtaudutte lapsenne lukemisen ja kirjoittamiseen ongelmiin?
8. Onko lapsenne tullut ikinä koulukiusatuksi kouluvaikeuksien vuoksi?
9. Koetteko, että lapsenne on ahdistunut lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden vuoksi?
10. Jutteletteko kotona lapsenne kanssa häntä askarruttavista asioista liittyen kouluvaikeuksiin?

11. Oletteko olleet yhteydessä opettajien kanssa lapsenne kouluvaikeuksien vuoksi?
12. Miten opettaja(t) suhtautuvat lapsenne kouluvaikeuksiin teidän mielestänne?
13. Oletteko huomanneet erityisopetuksesta olevan hyötyä? Minkälaista hyötyä?
14. Kuinka paljon aikaa nuori käyttää kotona kotitehtävien tekemiseen? Teettekö kotitehtäviä yhdessä? Kuinka usein?
15. Oletteko miettineet yhdessä nuoren kanssa jatko-opintomahdollisuuksia?
16. Huomioiko nuori teidän mielestänne lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden jatko-opintomahdollisuuksia valittaessa? Vaikuttaako vaikeudet valintaan?
17. Vaikuttaako lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus Teidän mielestänne nuoren elämänlaatuun? Koetteko, että hän jäisi jostain paitsi? Mistä?

18. Mikä on Teidän nykyinen työ?

19. Onko Teillä tai puolisolanne kouluaikana todettua lukihäiriötä?

1. Kyllä

2. Ei

20. Montako lasta perheessänne on?

21. Onko perheen muilla lapsilla lukihäiriötä?

1. Kyllä

2. Ei

22. Onko perheen muilla lapsilla mitään muuta kielenkehityksen häiriötä?

1. Kyllä, mitä?

2. Ei

23. Onko kyseisellä haastateltavalla lapsella ollut muita ongelmia
kielenkehityksessä?

1. Kyllä, mitä?

2. Ei

24. Onko hän saanut puheterapiaa?

1. Kyllä

2. Ei

25. Jos on saanut puheterapiaa, niin kuinka paljon? (Terapiajaksojen määrä, kuinka
monta vuotta?)

26. Onko hän saanut erityisopetusta?

1. Kyllä

2. Ei

27. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, niin kuinka paljon hän on erityisopetusta saanut?

1. Kerran viikossa
2. 2-3 kertaa viikossa
3. Useammin
4. Harvemmin

28. Mitä harrastuksia perheessänne on?

1. Lukeminen
2. Liikunta
3. Musiikki
4. Tietokoneella oleminen
5. Muita, mitä?

29. Kuinka usein lapsesi käyttää vapaa-aikaa lukemiseen?

1. Päivittäin
2. 2-3 kertaa viikossa
3. Harvemmin

30. Kuinka paljon itse käytätte vapaa-aikaa lukemiseen?

1. Päivittäin
2. 2-3 kertaa viikossa
3. Harvemmin